

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I-II DERSLERİNİN ZİHİN ENGELLİLER**  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ**  
**ETKİSİ**  
**(KKTC ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sayın Aydın**

**Lefkoşa**

**Ağustos, 2015**

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I-II DERSLERİNİN ZİHİN ENGELLİLER**  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ**  
**ETKİSİ**  
**(KKTC ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sayın Aydın**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok**

**Lefkoşa**

**Ağustos, 2015**

## Jüri Üyelerinin İmza Sayfası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

“ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I-II DERSLERİNİN ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (KKTC ÖRNEĞİ)” konulu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok (Yakın Doğu Üniversitesi)

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2015

Prof. Dr. Orhan Çiftçi

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışılıp, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve kısaltmaları yer almaktadır. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Beşinci bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır

Öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla; bu çalışma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümlerinde son sınıf okuyan, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Lefkoşa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi, Gazimağusa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi ve Özel Algım Rehabilitasyon Merkezinde öğretmen uygulaması I ve II derslerinin uygulamalarını yapan Zihin Engelliler Öğretmenliği son sınıf öğrencilerden 81 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada tek-gruplu ön-test son-test modeline dayanan yarı deneysel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” ile ölçülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre;

Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğinin ön-test ve son-testleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçlarına göre ön-test ve son-test arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini cinsiyete değişkenine göre karşılaştırmak için ön-test ve son-test ortalamaları farkı alınmıştır. Alınan farklar ise bağımsız gruplar t-testi ile .05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda erkek ve kadın öğretmen

adaylarının son-test ön-test- farkları sonuçları arasındaki farklılığın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini uyruk değişkenine göre karşılaştırmak için ön-test ve son-test ortalamaları farkı alınmıştır. Alınan farklar ise bağımsız gruplar t-testi ile .05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda erkek ve kadın öğretmen adaylarının son-test ön-test- farkları sonuçları arasındaki farklılığın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini mezun olunan lise türüne göre karşılaştırmalı şekilde analiz etmek için ön-test ve son-test ortalamaları farkı alınmıştır. Alınan farklar Mann Whitney-U testleri ile .05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyinin en düşük düzeyde artırdığı bulunmuştur. Mezun olunan liseye göre farklar karşılaştırıldığında son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı, “Öğrenci Katılımı “ ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine gerçekleşmiş iken, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersleri, mezun olunan liseye göre zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik Uygulaması Dersi, Öz yeterlik, Özel Eğitim, Zihin Engelliler Öğretmenliği

## ABSTRACT

This research consists of five sections. The first section discusses the problematic areas of the research, the aim of the research as well as its importance, the hypothesis, descriptions and the abbreviations used throughout the text. The second section includes the theoretical framework and research in relation with theoretical framework. The third part is directed on the research model, research group, data collection and the data analysis of the research. The fourth chapter includes the data collected and the comments and remarks on the data collected.

This research has been carried out in the Turkish Republic of Northern Cyprus, Teaching the Mentally Disabled department, final year students, with the aim of investigating the effect of the school experience courses lectures on 81 students who are preparing to be teachers for the mentally disabled ones in the academic year of 2014-2015 at Lefkoşa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi, Gazimağusa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi ve Özel Algım Rehabilitasyon Merkezi.

A semi-experimental method that relies upon the one-group prior-test final-test model of research has been used to conduct this research. The teacher candidates' self-sufficiency perspectives were measured by the "Of the Teachers' Sense of Efficacy Scale" what was developed by Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) and translated to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005).

According to the results of this research;

A t-test has been carried out to investigate the differences between the prior-test and the final-tests of the Of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. The t-test results has shown that the difference between the prior and the final-tests are statistically reasonably by .05.

The difference between the prior and the final tests has also been revealed to investigate the gender difference on the perception of self-sufficiency in the school experience courses. The independent groups t-test has shown .05 meaningfulness. As a result of the analyses of the male and female teacher candidates' prior and final tests the .05 difference has been concluded not to be meaningful statistically.

The ethnic influence of the self-sufficiency perception of the school experience courses was measured by the difference of the prior and final tests. The differences were analysed by the t-test to be .05 meaningful. As a result of the analyses, the .05 difference has been concluded not to be meaningful statistically.

The effect of the school experience courses on the perception of self-sufficiency on the teacher candidates were also measured according to the type of the high school the candidates have graduated from. In order to make comparisons between those who have graduated from different types of high-schools, the average of the prior and final-tests' difference were calculated. The calculated results were analysed through the Mann Whitney-U tests and the .05 meaningfulness levels. As a result of the analyses, the school experience courses on those who graduated from vocational high schools have increased the self-sufficiency perception on the least level. When comparison was made between the graduants of different high schools, it has been found that the average difference of the prior and final tests for the `Student attendance` and `Teaching strategies` have positively influenced the standard high school graduants where the "Classroom Management" has positively influenced the Anatolian high school cgraduant teacher candidates. It has been found that the effect of high school of the candidates on the perception of self-sufficiency in the school experience courses is not statistically meaningful.

**Key words:** The Courses of the School Experience, Self-sufficiency, Special Education, Teaching Mentally Disabled

## ÖNSÖZ

Bu çalışma; Toplumsal yaşamda en az desteğe gereksinim duyacak şekilde bağımsız yaşamının gerektirdiği becerileri kazandırmayı hedefleyen özel eğitim, bu hedefine ulaşmada ekip çalışmasını ön planda tutmaktadır. Bu ekibin kalbi de öğretmendir. Dolayısıyla öğretmenin mesleğe ilk adımını atmasından itibaren bunun öneminin farkında olması ve ona göre her daim mesleğine uygun olarak kendini geliştirmesi beklenir. Öğretmen adaylarının mesleğine ilk adım olan lisans eğitiminde, okullarda ders olarak gördükleri ‘ Öğretmenlik uygulaması ‘ derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini çeşitli değişkenler açısından tespiti bakımından incelenen önemli bir çalışmadır.

Araştırma süresince her zaman vakit ayırarak, değerli fikir ve yardımlarını benden esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok ’a içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince eğitim aldığım değerli hocalarım başta tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok, Prof. Dr. Ayşe Gönül Akçamete, Doç. Dr. Berrin Baydik, Yrd. Doç. Dr. Murat Tezer’ e verdikleri emek ve gösterdikleri ilgiden dolayı ayrı ayrı teşekkür ederim.

Yüksek lisans yoluna beraber çıktığımız ve her daim yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarım Bolkan Can ve Alaattin Akyüz’ e, güler yüzü ve güven veren tutumuyla desteğini esirgemeyen uzman Meyrem Beşgül’ e, çalışmamın araştırma ve uygulama esnasında desteğini eksik etmeyen okul müdürüm uzman Soner Öyken’ e ve meslektaşım uzman Gökhan Güven’e teşekkür ederim.

Üzerimdeki emeğini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim saygıdeğer babam Selami Aydın’a ve Annem Fevze Aydın’a saygılarımı, desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen ve her zaman yanımda olan kardeşlerim Sunay Doksöz, Sezen Koşar ve Ahmet Aydın’a sevgilerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca desteğini ve özverisini üst düzeyde tutan, yılmayan anlarımda sabır ve anlayışla beni motive eden sevgili eşim, hayat arkadaşım Gülşen Demirel Aydın’ a, hayatımıza yeni bir pencere açan, bizi olgunlaştıran, neşe kaynağımız, umut ve mutluluğumuz oğullarımız bir buçuk yaşındaki Yusuf Ali Aydın



ile 6 aylık Eren Can Aydın' a yürekten teşekkür ederim. Sizleri çok seviyorum ve bu çalışmayı oğullarıma armağan ediyorum.

...umut ve mutluluğum Yusuf Ali Aydın ve Eren Can Aydın' a sevgilerimle...

## İÇİNDEKİLER

<b>Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....</b>	<b>i</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xi</b>
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2.Araştırmanın Amacı .....	4
1.3.Araştırmanın Önemi .....	5
1.4.Sınırlılıklar.....	5
1.5.Tanımlar .....	5
1.6.Kısaltmalar Listesi.....	6
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>7</b>
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>7</b>
2.1.Özel eğitim .....	7
2.1.1.Özel Eğitimde Sınıflandırma .....	7
2.1.2.Zihinsel Engelliler.....	8
2.1.3.Zihinsel Engellilerde Sınıflandırma.....	8
2.1.4.Kaynaştırma .....	10
2.1.5.Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi .....	12
2.1.6. Özel Eğitimin Temel İlkeleri .....	14
2.1.7. Özel Eğitimin Amaçları .....	15
2.1.8.Özel Eğitimin Gerekliliği.....	15

2.2.Zihin Engelliler Öğretmenliği .....	16
2.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	16
2.2.2. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme .....	20
2.2.3. KKTC’nde Öğretmen Yetiştirme.....	22
2.2.4. KKTC’ de Zihin Engelliler Öğretmeni Yetiştirme .....	23
2.2.5. Bazı Ülkelerde Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni .....	23
2.2.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri.....	25
2.3.Öz-Yeterlilik.....	29
2.3.1. Öz-Yeterlilik İnancının Gelişimi .....	30
2.3.2. Aday Öğretmenler ve Öz-Yeterlilik .....	32
2.3.3. Zihin Engelliler Öğretmenlerinde Öz-Yeterlilik.....	33
2.3.4. Zihin Engelliler Öğretmenlerinde Öz-Yeterliliği Etkileyen Etmenler.....	35
2.4.İlgili Araştırmalar .....	35
2.4.1.Öz-Yeterlilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	36
2.4.2. Öz-Yeterlilik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	44
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>48</b>
<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>48</b>
3.1. Çalışma Grubu.....	48
3.2.Veri Toplama Aracı.....	48
3.3.Verilerin Toplanması.....	49
3.4.Verilerin Analizi.....	50
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>51</b>
<b>4. BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>51</b>
4.1. Demografik Değişkenlerle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler .....	51
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları.....	51
4.1.2.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	52

4.1.3.Öğretmen Adaylarının Uyruklarına Göre Dağılımları.....	52
4.1.4.Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımları .....	53
4.2.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	53
4.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	56
4.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	61
4.5.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	66
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>76</b>
<b>5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>76</b>
5.1.Sonuç .....	76
5.2.Öneriler.....	78
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>80</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>93</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları.....	51
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	52
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uyruklarına Göre Dağılımları.....	52
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türlerine Göre Dağılımları.....	53
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön-Test--Son-Test Puanlarına Ait Sayısal Veriler.....	54
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 7. Kadın Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 8. Erkek Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Son-Test – Ön-Test Puan Ortalaması Fark Sonuçları ve Normallik Testleri .....	59
Tablo 10. Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puan Farklarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları ..	60
Tablo 11. T.C. Uyruklu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 12. KKTC Uyruklu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	63
Tablo 13. Uyruk Değişkenine Göre Son-Test – Ön-Test Puan Ortalaması Fark Sonuçları ve Normallik Testleri .....	64
Tablo 14. Öğretim Stratejileri, Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puan Farklarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları ..	65
Tablo 15. Genel Lise Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	66
Tablo 16. Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	67
Tablo 17. Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sonuçları .....	68

Tablo 18. Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları .....	69
Tablo 19. Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sonuçları .....	70
Tablo 20. Ön-Test ve Son-Test Fark Sonuçlarının Mezun Olunan Liseye Göre Betimleyici İstatistikleri ve Normal Dağılım Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 21. Düz Lise ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 22. Düz Lise ve Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	74

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve kısaltmaları yer almaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumunda öğretmen vardır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamamaktadır (Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006).

Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir. Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlikler ayrıntılı olarak araştırılıp, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim, hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler yedi başlık altında toplanmıştır.

Bunlar aşağıdaki gibidir:

#### 1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim

2. Öğrenciyi Tanıma
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
7. Program ve içerik bilgisi (MEB, 2008a).

Öğretmen yetiştirme, genel eğitimin her kademesinde olduğu gibi özel eğitim alanında da önemli bir konudur. Özel eğitim alanında çalışacak öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme, gereksinime ve performansa dayalı program hazırlama ve etkili öğretim yöntemlerine ilişkin eğitim almış olmalarının yanı sıra, öğretmenlik becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen yetiştiren fakültelerde, öğretmen adaylarının ilk üç yıldaki kuramsal derslerin ardından dördüncü sınıfta aldığı en önemli derslerden birisidir (Özen, Ergenekon ve Batu, 2009).

Pek çok gelişmiş ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan değişiklikler dikkatle incelendiğinde, en önemli boyutun öğretmen yetiştirme etkinliklerinde sınıf içi kuramsal boyutun azaltılarak okullarda geçen uygulama boyutunun önemli ölçüde artırılması olduğu dikkati çekmektedir (YÖK, 2007a).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ve tutumları ile de yakından ilgilidir (Gerçek vd., 2006).

En geniş anlamı ile tutum, “bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini” ifade etmektedir. Başka bir deyişle tutum, bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilmektedir (İnceoğlu, 2004).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde etkili bir öğretim gerçekleştirmelerinde, sahip oldukları alan bilgilerinin yanı sıra konunun öğretime yönelik tutumları ve öz yeterlik



inançları da önemli rol oynamaktadır. Bandura (1997), öz yeterlik inancını, “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır.

Öz yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öz yeterlik yetenekli olmaya değil ama kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Öz yeterlik inancı bireyin; etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sabrını, çabaların düzeyini, düşünce biçimini, duygusal tepkilerini ve performansını etkilediği için öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan kişiler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır (Çoban ve Sanalan, 2002). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001; Plourde, 2001; Akt. Küçükylmaz ve Duban, 2006)

Öğretmenin öz yeterlik inancı öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması, gerek eğitim verdikleri öğrencilerini gerekse kendilerini geliştirmede oldukça önemlidir (Üredi ve Üredi, 2005).

Eğitim fakültelerinde yenilenme süreci içerisinde, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını yükseltmek için gerek alan bilgisine gerekse öğretmenlik formasyonuna daha fazla önem verilmeye başlanmış, bu yönde öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için dersler dışında da rehberlik yapılmaya başlanmıştır. Özellikle öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi hizmet öncesi süreç öğretmen

adaylarının öz yeterlik inançlarını arttırmada çok önemlidir (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004).

Bu bağlamda yeni müfredat programında yer alan “Okul deneyimi I ve II, öğretmenlik uygulaması ve semineri, özel öğretim yöntemleri I ve II” derslerinde öğretmen adaylarına öz yeterlik duygusu kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla, dersler farklı yaklaşımları temel alarak öğretmen adaylarının aktif katılımını sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Böylece öğretmen adayı çeşitli süreçler yardımıyla sorumluluk alarak güven duygusu kazanmaya başlamakta ve öz yeterlik duygusuna sahip olarak mezun olmaktadır (Önen ve Öztuna, 2005).

Öğretmen adayları gerçek eğitim ortamlarında gereksinim duyacakları bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla yüzleştirilmedikçe aldıkları kuramsal bilgilerin onlar için fazla bir anlam ifade etmeyeceği ve çok fazla bir işe yaramayacağı açıktır. Öğretmen adayları sınıf ortamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri ancak deneyimle öğrenebilirler (Sarıtaş, 2007).

Yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılabilen yerli ve yabancı veri tabanlarının incelenmesi sonucunda özel eğitim zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz-yeterliliklerine ilişkin çalışmalara yeterli sayıda rastlanamamıştır. Bu çalışmanın Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)’nde Öğretmenlik Uygulaması dersinin bu dersi alan Zihin Engelliler Sınıf Öğretmen adaylarının, öğretmen öz-yeterlilik algılama düzeylerini etkileme durumunun tespiti açısından literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu çalışmasının literatüre yapacağı bir başka katkı ise öğretmenlik uygulaması dersleri sürecinde özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyete, uyruğa ve mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğini ortaya koymasıdır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile “KKTC’de Öğretmenlik Uygulaması dersi, bu dersi alan Zihin Engelliler Sınıf Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılama düzeylerini etkilemekte midir?” sorusuna verilecek cevapların araştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmada bu amaca dayalı olarak aşağıda belirtilen alt amaçlara cevaplar aranacaktır.

1. Öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerine etkisi var mıdır?
2. Öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi uyruğa göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlik uygulaması dersleri, Genel (Düz) Lise mezunu zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi daha fazla mıdır?

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin cinsiyet, uyruk ve mezun olunan lise değişkenlerine göre tespiti bakımından önemli bir çalışmadır.

### **1.4.Sınırlılıklar**

Bu çalışma 2014-2015 öğretim yılında, KKTC Lefkoşa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi, Gazimağusa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi ve Özel Algım Rehabilitasyon Merkezi'nde staj yapan zihin engelliler öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

### **1.5.Tanımlar**

**Özel Eğitim:** Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

**Öz-Yeterlilik:** Bireylerin kendi yetenekleri ile neleri yapabileceklerine ilişkin inançlarının derecesidir.

**Öğretmen Öz-Yeterliliği:** Öğretmenlerin yeteneklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerine yönelik katkılarına ilişkin inançlarının derecesidir.

**Öğretmenlik Uygulaması Dersi:** Üniversitelerin eğitim fakültelerinin son sınıflarında okuyan öğrencilerinin dört yıl boyunca öğrendikleri bilgileri uygulamaya dönüştürme fırsatı elde etme imkânı buldukları derslerdir.

### 1.6.Kısaltmalar Listesi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

AÖA :Atatürk Öğretmen Akademisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

DDK: Devlet Denetleme Kurulu

f :Frekans

%: Yüzde

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

K-S: Kolmogorov- Smirnov

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel eğitim, zihin engelliler öğretmenliği ve öz-yeterlilik ile ilgili kuramsal çerçeve ve öz-yeterlilik ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1.Özel eğitim

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [KHK] (1997),’de özel eğitimin tanımı şu şekilde yapılmaktadır.

“Özel Eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanır.”

Özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitim, çocukların engel durumuna göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, engelli çocuklar bazen ilköğretim okullarında diğer çocuklarla birlikte eğitilmekte, bazen yatılı ya da gündüzlü-yatılı özel eğitim okullarında, bazen de ilköğretim okullarında oluşturulan özel sınıflarda eğitim görmektedirler (Nartgün, 2007).

"Özel eğitim gerektiren birey", çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır.” (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK, 1997).

#### 2.1.1.Özel Eğitimde Sınıflandırma

Özel eğitim gerektiren çocuklar çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Ancak araştırmacılar tarafından kabul edilen ortak bir sınıflandırma bulunmamakla birlikte, genel olarak engelli çocuklar özellikleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alarak sınıflandırılmaktadır(Aral, Gürsoy, 2009).

Cavkaytar ve Diken (2005), tüm sınıflandırmalar göz önünde bulundurularak özel eğitim gerektiren çocukların sınıflandırılmasını: dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar, işitme engeli olan çocuklar, zihinsel engeli olan çocuklar, ortopedik engeli ve/veya süregen hastalığı olan çocuklar, görme engeli olan çocuklar, uyum güçlüğü olan çocuklar, birden fazla ve/veya ileri derecede engeli olan çocuklar olarak yapmaktadır.

### **2.1.2.Zihinsel Engelliler**

Zekâ, insan beynini karmaşık yeteneğini ortaya koyar. Zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan yetenekler bileşenidir. Yeteneklerin uyumlu ve birbiriyle ilişkili çalışması sonucu zihinsel fonksiyonlar yürütülür. Zekâ kendini bireyin davranışlarında gösterir. Bilinçli olan her davranışın ürünü zekâdır. Zekâyı tanımlamak için şu kelimelerin “Sonuçları olumlu olma yeteneğine sahip olma”, “hemen ve çabuk öğrenme”, “sebat”, “yaratıcı hayal gücü”, “iyi bir şekilde duygusal ve estetik ayrıştırma yeteneği” kullanılması önerilmektedir (MEGEP, 2007).

Zihinsel engelli çocuklar, gelişim sürecinde zihinsel işlevlerinde normal gelişim gösteren çocuklardan önemli derecede gerilik ve uyumsuz davranışlarda yetersizlik göstermektedirler. Zihinsel işlevlerde ortalamanın altında olma; bireyin standardize edilmiş zekâ testlerinden 70 ve altında puan alma durumu olarak açıklanmaktadır. Uyumsuz davranışlarda yetersizlik ise bireyin kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk yönünden kendi kültürel standardını karşılayabilecek durumda olmaması şeklinde ifade edilmektedir. Uyum sağlayıcı davranış, yaş ve kültürel ortama göre farklılık göstermektedir(Aral, Gürsoy, 2009).

### **2.1.3.Zihinsel Engellilerde Sınıflandırma**

Zihinsel engelli çocuklar homojen bir grup değildir. Kendi içlerinde önemli farklılıkları vardır. Bu nedenle zihinsel engelli çocukların sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Zihinsel engellilerle çalışan çeşitli disiplinlerden uzmanlar, farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan iki sınıflandırma mevcuttur. Bunlar psikolojik ve eğitsel sınıflandırmalardır (MEGEP, 2007).

**Psikolojik Sınıflama:** Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların % 90'ına yakını hafif derecede olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar yaşlılarıyla karşılaştıklarında, benzerlikleri farklılıklarından çok daha fazladır. Zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır derecede olanların tüm zekâ geriliği gösteren çocuklar içerisinde oranları ise %40 kadardır (MEGEP, 2007).

**Eğitimsel sınıflandırma:** Zihinsel engelli çocukların eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırma yapılmaktadır. Zihinsel engelli çocukların neyi öğrenip neyi öğrenemeyeceklerine, ne derecede öğreneceklerine cevap aranmaktadır. Grupların oluşturulmasında psikolojik sınıflandırmada olduğu gibi yine zekâ bölümü puanları kullanılmaktadır (MEGEP, 2007). Eğitimsel yaklaşımlara göre yapılan sınıflandırmalar psikolojik sınıflandırmalardan daha esnektir. Eğitimsel sınıflandırmada öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve ihtiyaçları daha çok dikkate alınmaktadır (Akkuş, 2007).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 27.06.2006 tarih ve B.08.0.ÖRG.0.20.02.02/2884 sayılı zihinsel engellilerin Eğitimsel Değerlendirme ve Tanılama Hizmetleri ile yeni bir genelge yayınlanmıştır.

Bu genelge ile; İlgili (b) Yönetmeliğinde zihinsel yetersizliği olan bireyin tanımında; “zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren” ifadesi yer almaktadır. Zihinsel becerilere ilişkin normal dağılımın ortalamasının 100, standart sapmasının da 15 olması nedeni ile ortalamanın iki standart sapma altı 70 zekâ bölümüne karşılık gelmektedir. Bu nedenle zihinsel yetersizliğe sahip birey tanımında yer alan “zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren” ifadesi ile zekâ bölümünün 70’in altında olduğunun kabul edilmesi,

İlgili (a) Kanun’un beşinci maddesinde; “özürlülerle ilgili derecelendirmeler, sınıflandırmalar, tanılamalar, uluslararası özürlülük sınıflandırması temel alınarak hazırlanan özürlülük ölçütüne göre yapılır.” ifadesi yer almaktadır. İşlevsellik, Fonksiyon Kaybı ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırmasına göre;

- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin 50-69,
- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin 35-49,
- Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin 20-34,

- Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin 0-19, zekâ bölümüne sahip olması gerekmektedir.

Bu özür türlerinden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanların en az kısıtlayıcı ortam ilkesinden hareketle öncelikle kaynaştırma eğitime, özel eğitim sınıfına, orta düzeyde zihinsel engelliler için açılan ilköğretim okuluna ve iş okuluna; orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin ise eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezine yönlendirilmeleri uygun olacaktır (MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006).

#### **2.1.4.Kaynaştırma**

"Kaynaştırma", özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını, tanımlamaktadır (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK, 1997).

Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe konulan 31.05.2006 tarihli 26184 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan tanıma göre kaynaştırma uygulamaları: resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanır (MEGEP, 2013).

Genel olarak kaynaştırma, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aynı ortamda eğitim ve öğretimden faydalanmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2009).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel özelliklerine, performanslarına, yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak sınıfın fiziksel düzeni, amaçlar, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, öğretim içeriğinin sunumu ve ölçme değerlendirme konusundaki uyarlamaları başarılı bir kaynaştırma için oldukça etkili olacağı düşünülebilir. Dolayısıyla uygun koşullar sağlanarak, özel gereksinimli bireylerin normal sınıflara uygun bir şekilde yerleştirilmesi ile gereksinimleri de rahatlıkla karşılanabilmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008).



Türkiye’ de engelli çocukların eğitimleri, başta anayasa olmak üzere yasalarla güvence altına alınmıştır. Bu çocukların eğitimlerinde kaynaştırma ilkesi benimsenmiştir. Üniversitelerde özel eğitim bölümleri engelli çocukların eğitimleri alanına öğretmen yetiştiren programlardır. Ancak bunların hiç birisi Türkiye’ de ilköğretim çağında bulunan engelli çocukların, en iyimser tahminle % 2’ sine özel eğitim olanaklarının sağlanabildiğinin önüne geçemez. Üstelik bu olanaklardan yararlanan engelli çocukların % 67’ si ayrı eğitim ortamlarında eğitim görmektedir. Kaynaştırma adı altında gerçekleştirilen eğitim uygulamaları ise çoğu kez engelli çocuğu normal sınıfa yerleştirmeyeyle sınırlı kalmaktadır (Eripek, 2004). Bazı özel gereksinimli çocukların normal sınıf içerisinde yer alması, çoğu zaman okullarda ve eğitimciler arasında tartışılan konu olmaktadır. Ancak günümüzde en fazla kabul gören görüş, özel gereksinimli öğrencilerin de kaynaştırma programlarıyla normal öğrencilerle birlikte aynı eğitim ortamından yararlanmasından yanadır. Temel insan hakları açısından yaklaşıldığında da her insanın eğitim görme hakkı olduğu göz önünde tutulmalıdır. Çağımızda, eğitim sisteminin dışına atılacak hiçbir çocuğun olamayacağı kabul edilmektedir (Özabacı, 2004).

Dünyada 1960’larda, KKTC’de ise 2. Milli Eğitim Şurası’ndan bu yana tartışılan kaynaştırma uygulamaları, kendimize özgü bir çözüm arayışının sonucu olarak ortaya çıkan programlardır. Özel eğitim gereksinimli bireylerin kendi doğal çevresinden, yaşlılarından koparılmadan, bölgesindeki ilkokulun bünyesinde en az kısıtlanmış bir çevrede eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırılmış eğitime bir adım olarak düşünülen kaynak sınıflar, Kuzey Kıbrıs’ın çeşitli bölgelerine dağılmış olarak on iki ilkokulun bünyesinde hizmet vermektedir (Çakmak, 2007).

Yaşlılarıyla birlikte olmanın, dışlanmamış olmanın mutluluğunu yaşamaktadırlar. Gerek gözlemleyerek öğrenme gerekse bireysel eğitimin avantajlarını kullanan kaynak sınıf öğrencileri iyi bir çevre düzenlemesiyle sosyal yaşama daha uyumlu adım atmaktadırlar.

Okullarda, kademeli olarak, her bir öğrencinin tıbbi, psikolojik, konuşma, işitme ve eğitim geçmişine dayalı özel ortamlar ve/veya özel gruplar/sınıflar oluşturulur. Her bir öğrencinin öğrenim süreci ve öğrenim programı değerlendirilir ve ailelere danışmalık yapılır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenci, okulda bir yardımcı

öğretmen ile normal bir sınıfa, ya da kaynak öğretmen ile kaynak ya da özel bir ortamda, grupta veya sınıfta devam edebilir. Tüm öğrencilere, her düzeyde, özel durumları, ilgi ve yetenekleri de dikkate alınarak, ihtiyaç duydukları bireysel eğitim hakkı ve olanağı tanınır (Talim ve Terbiye Dairesi, 2005).

Alanyazın ve özel eğitim ile ilgili yasal düzenlemelere bakıldığında, özel gereksinimli çocuğun ihtiyaç duyduğu hizmet türüne bağlı olarak olabildiğince en az kısıtlayıcı eğitim ortamında, farklı uzmanlık alanından yetişmiş personel ile birlikte ekip çalışmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu ekip çalışmasında özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, tıbbi personel, dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, iş-uğraşı terapisti gibi uzmanların yanında öğrencinin ailesi ve uygunsa öğrencinin kendisi de yer almaktadır (Gürsel, 2007).

Özel Eğitim öğretmen adayları da özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında izleme ve uygulama şansı bulabilmektedirler.

### **2.1.5.Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

Akçamete (2010), 'ye göre; tarihsel gelişimin incelenmesi günümüzdeki eğitim çabalarının anlaşılması için bir bakış açısı sağlamaktadır. Tarihsel gelişimde dört dönem görülmektedir.

1. İlk dönem ilk çalışmalar (1800 yılından önce)
2. Kurumların dönemi (1800-1900 yılları arası)
3. Genel okullardaki özel sınıflar dönemi (1900-1960/1970'lere kadar)
4. Büyüme ve değişim dönemi (1960'dan günümüze kadar)

Dünya'da zihin yetersizliğinin tarihi genellikle Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri ekseninde beş dönem şeklinde ele alınmaktadır: İlk Çağlar, Alanın Ortaya Çıkması ve İlk Düş Kırıklığı, Kurumlar Temelli Yönelimler, Hizmetler Temelli Yönelimler ve Destek Temelli Yönelimler. (Eripek, 2012)

Bu dönemler arasında geçiş dönemleri de bulunmaktadır. Dünyanın belirli yerlerinde veya herhangi bir ülkesinde yeni bir döneme geçilmişken, başka bir yerinde daha eski bir dönemin devam ettiği durumla karşılaşılabilir (Akçamete, 2010).

Genel olarak 1900'lü yıllara kadar özel eğitime baktığımızda, bazı istisnai durumlar hariç, 16. Yüzyılın sonlarına kadar özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili sistematik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Eripek (2012)' e göre Türkiye'de zihin yetersizliğinin tarihini dört dönem altında ele almaktadır.

1. Osmanlı Devletinin Son Yılları: 1820-1920
2. Türkiye Cumhuriyetinin İlk Yılları: 1920-1950
3. İlk Adımlar: 1950-1980
4. 1980'den Günümüze

**Osmanlı Devletinin Son Yılları 1820-1920:** Osmanlı dönemindeki Enderun mekteplerinin dünyada üstün zekalı çocukların eğitimleri açısından en eski örnek olduğu söylenmektedir. 1889'da ise ilk olarak Grati isminde bir kişi İstanbul ticaret mektebi içerisinde bir bölümde sağır okulunun açılmasını sağlamıştır (Kulasızoğlu, 2003).

**Türkiye Cumhuriyetinin İlk Yılları: 1920-1950 :** Bu dönemde, 1919 yılında kapatılan sağır-dilsizler okulundan mezun olan kişiler Selanik, Kıbrıs ve İzmir'de benzeri kurumların açılması yönünde girişimlerde bulunur. Sonuçta 1921 yılında İzmir'de Fuat beyin öncülüğünde bir dernek tarafından Sağır-Dilsizler ve Körler Okulu açılır. Bu okul Türkiye Cumhuriyetinin ilk özel eğitim okuludur. Bu yıllarda Türkiye, Cenevre Bildirisine ardından 1948 yılında bu bildirin temel alındığı Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirine imza atar (Eripek, 2012).

**İlk Adımlar 1950-1980:** 1959 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi Türkiye Cumhuriyeti tarafından onaylanır. 1950'li yıllarda zihin yetersizliği olan bireylerin varlığı ve özel eğitim gereksinimleri tanınmaya başladı (Eripek, 2012).

**1980'den Günümüze:** Türkiye'de 1980'li yıllarda zihin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde özel eğitim sınıfı ve okulu uygulamaları yaygınlaşmaya başladı.2000'li yıllara girerken zihin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde çağdaş gelişmelere uygun yasal düzenlemelere gidildi (Eripek, 2012). Türkiye'de devlet kurumlarının yanı sıra sayıları hızla çoğalan özel eğitim kurumları bulunmakta, bazı üniversitelerin

bünyesinde açılmış bulunan özel eğitim araştırma merkezleri ya da okullarda da zihin engelli çocuklara ve ailelerine hizmet verilmektedir (Sucuoğlu, 2010).

### **2.1.6. Özel Eğitimin Temel İlkeleri**

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname[KHK]'de (1997), özel eğitimin temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır.

- Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitime erken başlamak esastır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

### 2.1.7. Özel Eğitimin Amaçları

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin;

- Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- Kendi kendine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gerek kullanarak ilgileri, gereksinimleri, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, işe ve meslek alanları ile hayata hazırlanmalarını amaçlar (MEGEP, 2011).

### 2.1.8.Özel Eğitimin Gerekliliği

Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin asıl amacı, bireylere toplumda başka bireylere bağımlı olmadan yaşamlarına devam edebilmeleri için gerekli bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. Başkasına bağlı kalmadan yaşam için gerekli olan beceriler; günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri, iş ve meslek becerileri, işlevsel akademik becerileri, vb. becerilerdir (Karabulut ve Yıkmış, 2010).

“Özel eğitim hizmetlerinin planlandığı şekilde yürüyebilmesi için pek çok kavram ve konunun derinlemesine incelenmesine ve tartışılmasına ihtiyaç vardır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının özel gereksinimli bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel ve farklı disiplinlerden profesyonellerin katılımı ile hazırlanması ve yürütülmesini sağlayan ekip yaklaşımı ve özel eğitim gerektiren bireylerin gelişim özelliklerine uygun, uygulanan eğitim programlarını her yönden destekleyecek donanıma sahip eğitim ortamları bu konular arasında yer almaktadır” (Çetin, 2004).

Tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakları vardır. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamaları, ancak bu şekilde söz konusu olacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

## **2.2.Zihin Engelliler Öğretmenliği**

Özel eğitim programları bireyin gereksinimleri, bireyin özür türü ve derecesi, okul türü ve düzeyine göre hazırlanarak uygulanmaktadır. Bu programlarda belirtilen hedeflere ulaştırmak için de en önemli görev özel eğitim öğretmenlerine düşmektedir.

Kuşkusuz diğer özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde olduğu gibi zihinsel engellilerin eğitimlerinde de amaç onları yaşam içerisinde daha bağımsız kılmak ve bağımsız yaşam becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. Zihinsel engelliler grubu bu yönüyle diğer engelli gruplarından biraz daha ayrıntılı eğitim programlarının düzenlenmesini gerektiren bir gruptur. Zihinsel engelliler eğitim programlarında yanıt bulması gereken en önemli soru “bu çocukların eğitim gereksinimleri nedir?” Genel olarak bakıldığında eğitim programlarında dört temel alan önem kazanmaktadır. Temel gelişim becerileri, uyum becerileri, toplumsal beceriler ve iş ve meslek becerileri. Zihinsel engellilere bu alanlarda eğitim verilmesi hemen hemen tüm eğitim kademelerinin amaçlarını oluşturmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

### **2.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme**

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze, öğretmen yetiştirme, Türk eğitim tarihinin en önemli konularından biri olmuştur. Öğretmen yetiştirme açısından 1923’den günümüze uzanan döneme göz attığımızda, 1923-1946 döneminde, eğitimin öteki alanlarında olduğu gibi, öğretmen yetiştirme alanında da büyük başarılarla imza atıldığı dikkati çekmektedir. Bu anlamda ilk önemli adım, Cumhuriyetten önce var olan “Öğretmen Okulları” ve “Yüksek Öğretmen Okulu”nun, Öğretim Birliği Yasasına ve Cumhuriyetin eğitim ilkelerine göre yeniden yapılandırılarak geliştirilmesi olmuştur. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere kurulan “Gazi Eğitim

Enstitüsü, daha sonra açılacak “Eğitim Enstitüleri” için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tanınmaktadır (YÖK, 2007a).

Köye öğretmen yetiştirilmesi, Cumhuriyetin öncelikli hedefleri arasında gelmiştir. Bu amaca yönelik olarak açılan “Köy Öğretmen Okulları”, “Köy Eğitim Kursları” ile başlayan model arayışları, özgün yapısıyla “Köy Enstitüleri” modelini ortaya çıkarmıştır (YÖK, 2007a). Köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı yasa ile Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur. Bu okulların kurulmasındaki temel amaç köylerdeki kültür ve medeniyet seviyesini yükseltmek ve ayrıca köylerde tarım eğitimi ile ekonomik bir gelişim sağlamaktır (Akyüz, 2012).

Köy Enstitüsü: Köy muallim mektepleri kapatıldıktan sonra öğretmen ihtiyacı gidermek ve cumhuriyetin getirdiği yenilikleri en ücra yerlerdeki köylere taşımak için köy enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 2012).

Türkiye'de milli eğitim 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile oluşturulan merkezi bir yönetim yapısına sahiptir. Bu bağlamda eğitim ve öğretime personel yetiştirme ve eğitim sisteminin tüm unsurlarının ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi 12 Eylül 1982 sonrasında yapılan anayasa değişikliğiyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) işbirliğine bırakılmıştır. Öğretmen yetiştirmede YÖK'e bağlı eğitim fakülteleri sorumludur. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerin de öğrenci alımı seçiminde kullandığı tek ölçütü YÖK'e bağlı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezince (ÖSYM) gerçekleştirilen Yüksek Öğretime Geçiş (YGS) sınavıdır (Abazaoğlu, 2014).

1997 yılında gerçekleştirilen “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışmasıdır. Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılan bu çalışma ile öğretmen yetiştirme, bazı istisnaları dışında tamamen eğitim fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ve programları öne çıkaran yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Aynı kapsamdaki çalışmanın gereği olarak, eğitim fakültelerine öğretim üyesi yetiştirmek üzere kaynak yaratılmış, ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının tamamı, o günün gereksinimlerine göre yenilenmiştir (YÖK, 2007a).

Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programı uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2007b).

Eğitim fakültelerinde yapılanma ile ilgili ikinci çalışma, 2006 yılında başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğretmen yetiştirme programları, uygulayıcılardan gelen talepler doğrultusunda ve paydaşların da katkılarıyla güncelleştirilmiş, programlara bazı esneklikler getirilmiştir. Aynı kapsamdaki düzenleme ile öğretmen eğitiminde, 1997 programlarının zayıf kalan genel kültür boyutu zenginleştirilmiş, geçmiş yıllardaki uygulamanın ışığında, yapılanma ile ilgili bazı yeni düzenlemelere gidilmiştir (YÖK, 2007a).

Cumhuriyetin başlangıcından günümüze Türkiye'nin hem eğitim hem de öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren iki temel girişimden söz edilebilir. Bunlar; millî eğitim şûraları ve kalkınma planlarıdır. Her iki girişim ve bunlar sonucunda oluşturulan politikalar ve ortaya konan belgeler tarihsel gelişim içerisinde öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarını etkilemiştir (YÖK, 2007a).

Eğitim Fakültesi–Uygulama Okulu İşbirliği projesi 1998 yılında MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi' nin program geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında uygulamaya yönelik olarak MEB ile YÖK arasında bir protokol imzalanmış ve 28 Temmuz 1998 tarihli bir Yönerge (Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge) yürürlüğe konulmuştur (YÖK, 1998).

Eğitim Fakültesi–Uygulama Okulu İşbirliği projesi; öğretmen adaylarının fakültede kazandıkları birikimlerini uygulamaları ve mesleki yeterliklerini geliştirmeleri açısından önemli yenilikler getirmiştir. Eğitim programının uygulama boyutu bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış, gerekli alt yapının (ilgili tarafların eğitilmesi, materyal üretilmesi, yasal düzenlemelerin yapılması vb.) oluşturulması sağlanmıştır (Baskan, 2001).



Mesleki eğitim uygulamalarının başında gelen öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama ve etkinliklerin yer aldığı, öğrencilerin hizmet öncesinde mesleğe ilişkin beceri ve deneyim kazandığı, görüş ve kanaatler oluşturdukları bir süreçtir. Öğretmenlik uygulaması sürecinin öğrencilerin öğretmenlik becerileri üzerindeki etkisi, hiç şüphesiz ki büyük önem taşımaktadır (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009).

Derslerin temel amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarınıdır (MEB, 1998).

Uygulama etkinliklerinin gerçek öğrenme ortamlarında sürdürülmesi, öğretmen adaylarının kalıcı öğrenmeler edinmelerini, mesleğe ilişkin yeni tutum ve davranışlar kazanmalarını hiç kuşkusuz ki destekleyecektir. Birey, gerçek öğrenme ortamlarında uygulama ve etkinliklere aktif olarak katılarak çok zengin ve gerçekçi öğrenme yaşantılarıyla tanışır. Bu yaşantılar sayesinde mesleğe ilişkin birçok bilgiyi tanıma ve yorumlama fırsatı bulur. Öğretmenlik uygulaması sayesinde gerçek öğrenme ortamlarında birçok bilgi ve beceriyi kazanan birey, mesleki bilgiye ilişkin düşünce ve tutumlar geliştirir (Karadüz vd., 2009).

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları sırasında okullarda öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. “Öğretmenlik Uygulaması” bir dönem boyunca öğretmen adayına okul yaşamına kapsamlı bir biçimde katılma olanağı sağlar. Öğretmen adayları farklı sınıf ve ünitelerle ilgili olarak, kendi aralarında bağlantılı öğretme-öğrenme etkinlikleri hazırlayarak dört yıllık öğrenim hayatlarında elde ettikleri teorik ve pratik birikimlerini uygulamaya geçirme fırsatı bulurlar. Öğretmenlik uygulamasının sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlikteki yeterliliklerini değerlendirmiş, zayıf yönlerini düzeltmiş olmaları, öğrenci ve okulu tanımış olmaları beklenir (Sands ve Özçelik, 1997).

Öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimler, öğretmen yetiştiren programlarında yeniden geliştirilmesi gerektiğini de beraberinde getirmiştir (Ünlü ve Güven Karahan, 2010). Öğretmen eğitimi öğretmenlik mesleğinin önemi

uzun yıllardır üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Öğrenenlerin tüm gelişim alanlarında istenen düzeye gelmeleri, kendileri ve ülkeleri için yararlı birer birey olmaları, bağımsız bir düşünceye sahip olarak yetişmeleri için eğitimin kalitesi ve öğretmen yeterliliği odak noktasıdır. Dolayısıyla eğitimi verecek kişiler olarak öğretmenlerin niteliklerin arttırılmasını gerektirmektedir. Öğretim niteliği ve öğretmen niteliği arasındaki ilişkinin toplumu önemli derecede etkilediği araştırmacılar tarafından kabul edilmiş bir gerçektir (Abazaoğlu, 2014).

### **2.2.2. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme**

Özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde görev alacak personel özel eğitim alanında yetişmiş ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş özel eğitim öğretmenlerini ifade etmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Öğretmen yetiştirme, bir bütün olarak eğitimin her kademesinde olduğu gibi özel eğitimde de önemli bir sorundur. Özel eğitim hizmetlerinin başarılı olması bu hizmeti sağlayacak olan personelin, yani bunu uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. 1981 yılından itibaren özel eğitim alanına lisans düzeyinde personel yetiştirmeye başlanmıştır. Zihinsel, görme, işitme alanlarında yetersizliği olan bireylere doğrudan eğitim hizmeti verebilen özel eğitim öğretmenleri Eğitim Fakülteleri Özel Eğitim Öğretmenliği bölümlerince yetiştirilmektedir. Bu öğretmenler zihinsel, görme ve işitme alanlarında yetersizliği olan çocukların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinden doğrudan sorumlu olan uzman öğretmenlerdir (Devlet Denetleme Kurulu [DDK], 2009).

Türkiye’de tüm Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programlarında standart bir program uygulanmaktadır. Programın süresinin dört yıl olduğu düşünüldüğünde, programı tamamlama süresinin dörtte biri öğretmenlik uygulamasına ayrılmaktadır. AKTS kredileri açısından bakıldığında ise mezun olmak için gereken kredinin yaklaşık beşte birini (%22) öğretmenlik uygulaması oluşturmaktadır (Vuran, Ergenekon ve Ünlü, 2014).

Onuncu kalkınma planında (2013), özel eğitime ilişkin;

Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir. (T.C.Kalkınma Bakanlığı, 2013) kararı alınmıştır.

Her yıl Türkiye’ de bulunan üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden yetişen yaklaşık 2400 civarındaki ve KKTC’nde bulunan üniversiteden 80 civarı özel eğitim öğretmeni mezun olmaktadır.

Her alanda olduğu gibi, özel eğitim alanının gereksinimi olan personelin yetiştirilmesi, özel eğitim hizmetlerinin başlatılması ve istenilen düzeyde geliştirilmesinin temel koşuludur. Özellikle özel eğitim alanının nitelikli personel ihtiyacı diğer alanlardaki personel ihtiyacı ile kıyaslanamayacak kadar fazladır. Çünkü özel eğitim hizmetleri farklı alanlarda yetişmiş personelin bir arada çalışması esasına dayalı, disiplinler arası bir hizmetler bütünüdür. Bu çalışmayı gerçekleştirecek personelin de tıp, psikoloji, sosyal hizmetler, sosyoloji, çocuk gelişimi ve eğitimi, fizyoterapi, ev ekonomisi, odyoloji ve konuşma bozuklukları, iş ve sanat eğitimi gibi dallarda eğitim görmüş olması gerekmektedir (DDK, 2009).

Özel eğitim nasıl genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ise, özel eğitime öğretmen yetiştirme de genel eğitimden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Temelde genel ve özel eğitim arasında, eğitim programını planlama ve uygulama bakımından büyük farklılıklar olmamasına karşın, genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen, mesleki eğitimleri sırasında, özel eğitimle ilgili yeterli bir donanımla mezun olamamaktadır (DDK, 2009).

Türkiye’de kaynaştırma hem yasal düzeyde, hem de uygulamada kabul görmesine karşın, genel eğitime öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelendiğinde, özel eğitime ve kaynaştırmaya ilişkin derslerin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, uygulamada birçok sıkıntının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sınıflarında özel eğitim gerektiren öğrenci bulunan öğretmenlerin bilgi eksiklikleri hizmet içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır (DDK, 2009).

Engelli bireylerin eğitimi ile ilgili özel eğitim personelinin yetersizliğindeki en önemli neden, bu alanda üniversitelerde sınırlı sayıda akademisyenin olması ve üniversitelerin sınırlı sayıda öğrenci yetiştirmesidir. Üniversitelerde, özel eğitim personeli yetiştiren bölümlerin sayıları arttırılmalı. Bunun yanı sıra diğer bölümlerde okuyan branş ve sınıf öğretmenlerine, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik eğitim yöntem ve teknikleri kapsamlı ve sistemli bir şekilde öğretilmelidir (DDK, 2009).

### **2.2.3. KKTC’nde Öğretmen Yetiştirme**

KKTC’de görev yapan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri sadece Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA)’nden mezun olanlar arasından atanmaktadır. Bunun yanında KKTC’de bulunan on üniversiteden yedisinde (Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefkoşa İngiliz Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi) eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bu üniversitelerin sınıf ve okul öncesi programları haricinde diğer programlarından mezun olan öğrenciler KKTC’ de öğretmen olarak atanabilmektedir. Ayrıca KKTC’de bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Karpaz Üniversitesi Yüksek Öğretim Kurulunca tanınmakta olup, ÖSYM tarafından yerleştirilme şartı aranmaktadır (YÖK, 2015).

Bakanlar Kurulunun 28.09.2011 tarih ve 2011/2293 sayılı kararı ile 16.01.2009 tarihinde imzalanan Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Hukukuna Göre Kurulmuş Olan Üniversitelerin Karşılıklı Tanınmasına Dair Milletlerarası Anlaşma, 24 Ağustos 2011 tarihinde yürürlüğe girmiş ve 18 Ekim 2011 tarih ve 28088 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmıştır(YÖK, 2015).

1937 yılında kurulan AÖA, o zamanki adıyla Omorfo (Güzelyurt) Öğretmen Koleji, 2000 yılında Akademiye dönüştürülmüştür. Akademide 4 yıllık bir programla İlköğretime Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmeni yetiştirmektedir. Bunun yanında üniversite mezunlarına ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı da verilmektedir (Atatürk Öğretmen Akademisi[AÖA], 2015).

Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA), KKTC’nde sınıf öğretmeni ve okulöncesi öğretmeni yetiştiren dört yıllık bir yükseköğretim kurumudur. KKTC’de sınıf öğretmeni veya okulöncesi öğretmeni olmak için AÖA’dan mezun olmak şarttır (Öğretmenler Yasası, madde: 16). AÖA’da sadece Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü adı altında bir bölüm bulunmaktadır. Söz konusu bölüm altında ise sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği programları uygulanmaktadır. Bu programların dersleri YÖK’ün öngördüğü programlara paralel olarak düzenlenmiştir. Sınıf öğretmenliği programı 163 okulöncesi öğretmenliği programı ise 168 krediyi kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının AÖA’ya girebilmeleri için, yapılan iki aşamalı giriş sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Her yıl yaklaşık 600 öğrencinin katıldığı sınavdan 25 okulöncesi, 25 de sınıf öğretmenliği programlarına olmak üzere toplam 50 öğrenci alınmaktadır (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010)

#### **2.2.4. KKTC’ de Zihin Engelliler Öğretmeni Yetiştirme**

KKTC’de altı üniversitede (Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefkoşa İngiliz Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi) zihin engelliler sınıf öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır.

KKTC’nde Öğretmenler Yasası(1985),’na göre; Özel eğitim okulu öğretmeni olarak atanacakların, görev alacakları okulda, özel eğitime gereksinme duyan çocukların gereksinme duydukları eğitim türüne uygun olarak eğitilmelerini hedef alan herhangi bir üniversite veya yüksekokulun ilgili bölümünden mezun olması gerekir.” ibaresi yer almaktadır.

#### **2.2.5. Bazı Ülkelerde Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni**

ABD’de son yıllarda öğretmen eğitiminde gözlenen önemli bir gelişme öğretmen eğitimi programlarında genel ve özel eğitim öğretmeni hazırlama programlarının birleştirilmesidir. Bu düzenlemede öğretmen adaylarına birleştirilmiş programlar uygulanmakta, öğretmenlerin tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Akçamete, 2010).

ABD’de 1974’ te çıkarılan ve Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education for All Handicapped Children Act ) olarak isimlendirilen yasa ile Zihin Engelli çocukların akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarda eğitim görmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Yasa zihin engelli çocukların bütün gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlamak amacıyla birçok kez gözden geçirilerek çocuklar lehine olumlu değişiklik sağlayacak şekilde değiştirilmiştir. En son 1997 de gözden geçirilen ve yeni değişiklikler yapılan bu yasada tüm engelli çocuklar için eğitimin ilkeleri açık ve net bir şekilde belirtilmiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır. Ücretsiz ve uygun eğitim, uygun değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı, En az sınırlayıcı ortam, karar verme sürecine öğrenci ve anne babanın / ebeveynin katılımı, sürece ilişkin koruma (Sucuoğlu, 2010).

Özürlü bireyler için Amerika ve Avrupa Birliği’ne üye ülkeler başta olmak üzere pek çok ülkede kaynaştırma yoluyla eğitim uygulanmaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitimde uygulanan yöntemler günümüzde sosyal dışlanmanın önlenmesinden çok sosyal içermeye yönelmiştir (<http://ozelegitimverehabilitasyon.com/>, 2015).

Diğer bir önemli gelişme, hem özel eğitim, hem de genel eğitim öğretmeni yetiştirmede “çok kültürlü öğretmen eğitimi” yaklaşımının kabul görmesidir. Ayrıca çeşitli özellikleri olan öğrencilerin olduğu öğrencilerin ortamlarda aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının daha etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Akçamete, 2010).

Özellikle sosyal refah devleti olarak bilinen İsveç, Norveç, Danimarka gibi ülkelerde 3-6 yaş özel eğitim hizmetleri hem her çocuğun gereksinimine uygun çeşitlilikte ve ailelerin maddi ve manevi olarak ulaşabileceği şekilde hem de yaygın olarak sağlanabilmektedir. Ayrıca gelişmiş devletler arasında yer alan tüm Batı Avrupa ülkelerinde, Amerika Birleşik Devletlerinde ve Japonya’da hem nitelik hem de nicelik yönünden özel eğitim hizmetleri oldukça iyidir (<http://ozelegitimverehabilitasyon.com/>, 2015).

ABD’de özel eğitim alanına personel yetiştirmeyle ilgili programlar incelendiğinde; önlisans, lisans, özel eğitim öğretmenliği sertifika programları ve lisansüstü sertifika programlarının bulunduğu görülmektedir. ABD’nin pek çok eyaletinde özel eğitim öğretmenleri lisans programlarıyla yetiştirilmektedir. Lisans

programları, genel olarak özel eğitimde açılabilirdiği gibi, belli bir engel grubuna yönelik olarak da açılabilir (Tohum Vakfı, 2010).

Avrupa’da özel eğitim öğretmenini yetiştirme politikalarına ilişkin bilgiler Tohum Vakfı tarafından 2010 yılında hazırlanan raporda aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Avrupa’da pek çok ülkede özel eğitim öğretmenleri iki aşamalı bir eğitimle yetiştirilmektedir. Birinci aşamada (initial training) genel öğretmenlik formasyonu kazandırılmaktadır. Birinci aşamanın nerede gerçekleştiği (üniversite, akademi, kolej vb.) ile süresi ve içeriği, ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Birinci aşamada hemen tüm ülkelerde, farklılaşan yoğunlukta, özel eğitim bilgi ve becerisi de kazandırılmaktadır. Az sayıda ülkede ise (Almanya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, İspanya ve Slovakya) birinci aşamada, genel eğitimin yanı sıra özel eğitim formasyonu da kazandırılmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Birinci aşamayı tamamlayıp da özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak isteyenler, az sayıda ülkede zorunlu, çoğu ülkede ise isteğe bağlı olan ikinci aşama eğitimini (supplementary training) tamamlamaktadırlar. Bazı ülkelerde ikinci aşamaya devam edebilmek için profesyonel öğretmenlik deneyimi aranırken, bazı ülkelerde aranmamaktadır. Profesyonel öğretmenlik deneyimi arayan ülkelerde, deneyim süresinin uzunluğu açısından da önemli farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin İngiltere’de bir yıllık deneyim yeterli görülürken, Yunanistan’da en az beş yıllık deneyim koşulu aranmaktadır. İkinci aşama, bazı ülkelerde, hizmet içi eğitim programı şeklinde düzenlenmektedir. Ayrıca, ikinci aşamada, Almanya ve Lüksemburg dışındaki ülkeler, kategorik olmayan; daha açık bir ifadeyle, farklı engel gruplarıyla çalışmaya olanak veren bir eğitim sunmaktadır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Tohum Vakfı, 2010)

### **2.2.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri**

Özel eğitim öğretmenlerinin eğitiminin etkililiği konusunda araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Programın yapısı ve içeriği, sonuçları ne oranda etkilemektedir, ne kadarlık bir alan deneyimi yeterlidir? Öğretmen adayının stajdan neler öğrendiğini anlamak için ne kadar kılavuzluk gerekir? Öğrencinin giriş koşulları, tutumları, öğrenme ve öğretmeyle ilgili inanışları niteliği ne oranda etkilemektedir?

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, koşulları, statüleri gibi konuların araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Akçamete, 2010).

MEB Gezerik Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri Kılavuzunda (MEB, 2008b);

Gezerik Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri; Görme engelli öğrenciler için, işitme engelli öğrenciler için ve zihinsel engelli öğrenciler için farklılaşmaktadır. MEB Özel Eğitim Öğretmeni özel alan yeterlilikleri alanlara göre şu şekildedir:

Görme Engelli Öğrenciler İçin Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri:

1. İletişim ve Sosyal Beceriler

- Görme engelli öğrencilerin sosyal becerilerin gelişimi ve sosyal etkileşimlerin artırılması için öğretim ortamları geliştirme,
- Görme engelli öğrencinin sosyal kabulün gelişmesi için düzenlemeler yapabilme,

2. Öğretim Programını Uyarlama

- Görme engelli öğrenciler için akademik ve akademik olmayan beceriler ile ilgili plan (BEP, BÖP) hazırlayıp, uygulayabilme,
- Akademik ve akademik olmayan becerilerin kazanımında öğrenciyi değerlendirme sürecini geliştirme,
- Tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını yorumlayabilme,

3. Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları ile İşbirliği Yapma

- Görme engelli öğrencilere hizmet veren kurumlar, yasa ve yönetmelikler hakkında öğrencilere, ailelere ve okul yönetimine rehberlik edebilme,
- Görme engelli öğrencilere öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin gelişimi için aile öğretim programı hazırlayabilme,

4. Davranış Yönetimi

- Görme engelli öğrencinin sınıftaki öğrenme yaşantılarına katılımını düzenleyebilme,
- Görme engelli öğrencinin sınıfta kendisinin ve akranlarının öğrenmesini engelleyen davranış problemlerini yönetebilme,



## 5. Mesleki Gelişim Sağlama

- Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme,
- Özel Eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme,
- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme,
- Bilişim teknolojilerinde mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme,

## İşitme Engelli Öğrenciler İçin Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri:

### 1. İletişim ve Sosyal Beceriler

- İşitme engelli öğrencilere, dinleme ve konuşma becerileri kazandırabilme,
- İşitme engelli öğrencinin sosyal kabulünü sağlayabilme,

### 2. Öğretim Programını Uyarlama

- Bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) geliştirme, uygulama ve değerlendirme yöntemleri uygulayabilme,
- Akademik ve akademik olmayan becerilerin öğretiminde öğrenciyi değerlendirme sürecini geliştirme,
- Tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını yorumlayabilme,

### 3. Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları ile İşbirliği Yapma

- İşitme engelli öğrencilerin eğitimindeki yasal hak ve sorumlulukları bilgisine sahip olma,
- İşitme engelli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla aile ve çevre ile etkin iletişim ve iş birliği kurabilme,
- İşitme cihazı ve kulak sağlığı rutin kontrolleri konusunda ilgili kişi ve kurumlarla işbirliği yapabilme,

### 4. Davranış Yönetimi

- İşitme engelli öğrencinin öğretim sürecine katılımını sağlayabilme,
- İşitme engelli öğrencinin sınıfta kendisinin ve akranlarının öğrenmesini engelleyen davranış problemlerini yönetebilme,

### 5. Mesleki Gelişim Sağlama

- Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme,
- Özel Eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme,

- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme,
- Bilişim teknolojilerinde mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme,

Zihinsel Engelli Öğrenciler İçin Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri:

#### 1. İletişim ve Sosyal Beceriler

- Zihinsel engelli öğrencilere, iletişim ve sosyal beceriler kazandırabilme,
- Zihinsel engelli öğrencinin sosyal kabulünü sağlayabilme,

#### 2. Öğretim Programını Uyarlama

- Zihinsel engelli öğrencilerin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildiklerini belirleyebilme,
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'na göre Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) uygulayabilme,

#### 3. Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları ile İşbirliği Yapma

- Zihinsel engelli öğrenciyle ilgili eğitim öğretim sürecinde yapılacak uyarlamalar ile mevzuat konusunda sınıf öğretmenini, alan öğretmenini, okul yöneticilerini bilgilendirme ve diğer uzman kişilerle iş birliği yapabilme,
- Zihinsel engelli öğrencinin eğitim yaşantısının sürekliliği ve özel eğitimine ilişkin hak ve sorumlulukları konusunda aileye rehberlik edebilme,

#### 4. Davranış Yönetimi

- Zihinsel engelli öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenleyebilme,
- Zihinsel engelli öğrencinin ve akranlarının öğretimsel etkinliklere katılımını engelleyen davranışları yönetebilme,

#### 5. Mesleki Gelişim Sağlama

- Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme,
- Özel Eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme,
- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme,
- Bilişim teknolojilerinde mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme.

KKTC Öğretmenler Yasası (1985), 'nda özel eğitim okulu öğretmenlerinin görevleri şu şekilde ifade edilmektedir. Görev yaptığı okulda bulunan öğrencileri, gereksinme duydukları özel eğitim türüne uygun olarak eğitmek. Öğrencilere, çevre ile ve toplumsal yaşamla uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak. Öğrencilerde özel durumları nedeniyle var olan psikolojik olumsuzluklardan kurtulmalarını sağlamak ve onlara güven duygusu kazandırmak. İlgi ve yeteneklerine göre öğrencilere beceri kazandırmak.

### 2.3.Öz-Yeterlilik

“Öz-yeterlik” Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin pek çok araştırmalara temel oluşturan anahtar kavramlarından biridir. Bandura'ya göre öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için “öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı” kavramları kullanılmaktadır (Yeşilyurt,2013). Algi Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte , (2015) “Bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak” olarak ifade edilirken; İnanç ise “Bir düşünceye gönülden bağlı bulunma” olarak ifade edilmektedir.

Öz yeterlik, “bireyin belli bir görevi yapma kapasitesine dair inancıdır” (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilemektedir. Aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağını da belirtisidir (Alabay, 2006). Schunk (1991)'a göre ise öz-yeterlik inancı, birey davranışlarının en önemli yordayıcısıdır.

Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilerler. Kendi öğrenme kapasitesine ve yeteneklerine dair şüphe duyan öğrenenlere kıyasla, bir beceriyi

kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olan öğrenenler, daha kolay uyum sağlamakta, daha sıkı çalışmakta, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilemektedirler (Pajares, 2002; Zimmerman, 1989, 2000).

Genel anlamda öz yeterlik, bireyin bir yeterliği ne derecede yapabildiğinin doğrudan gözlemlenemediği durumlarda, bireyin bizzat kendi ifadesi ile o yeterliği ne derecede yapabileceğini veya yapamayacağını kendi inanç, tutum ve deneyimleri doğrultusunda ortaya koyan kavram olan öz yeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısı olması nedeniyle pek çok alanda kullanılmaktadır (Schunk, 1990).

Eğitimde öz yeterlik inancı genellikle öğretmenin, öğrencinin başarı düzeyi ve davranışlarında pozitif değişiklikler meydana getirmesi ile ilgili olarak kendi öğretme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanabilmektedir (Schriver ve Czerniak, 1999). Öz yeterlik inancı öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkların açıklanması ve öğretmen davranışlarının anlaşılabilir olarak geliştirilmesinde kullanılabilirliği nedeniyle eğitim alanında da kullanılmaktadır (Enochs ve Riggs, 1990).

### **2.3.1. Öz-Yeterlilik İnancının Gelişimi**

Sosyal Öğrenme Teorisine göre, bireyin öz-yeterlilik algısı dört kaynaktan beslenir. Bunlar, bireyin kendi kişisel deneyimleri, başkalarının deneyimleri, sosyal (sözel) ikna (bir bireyin bir durumla ilgili başa çıkma yolları ile ilgili aldığı öneriler) ve duygusal durum (bir kişinin öz yeterliliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesi) olarak sıralanır (Aşkar ve Umay, 2001).

Bandura (1986) öz yeterlilik belirleme noktasında bu dört etmenin etkili olduğunu belirtirken, bu etmenlerden en kuvvetli olanın ise tam ve doğru deneyimler olduğunu belirtmiştir. Yani bireyin geçmiş deneyimleri öz yeterliliğin oluşmasında en önemli faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Öz yeterlilik inancının gelişimini sağlayan bilgi kaynaklarından ikincisi, bireylerin gözlem yoluyla edindikleri deneyimlerin (başkalarının deneyimleri) sonuçlarıdır. Bu kaynak birinciye göre bilgilendirme açısından daha sınırlı olsa da, bireyler kendi yetenek düzeylerinden emin değilse ve geçmiş kişisel deneyimleri kısıtlı ise gözlem

yoluyla edinilen deneyimlerden yararlanmayı tercih ederler. Bu noktada gözlenen modelin önemi ortaya çıkmaktadır. Başarılan bir eylemin izlenmesi sırasında, eğer model ile gözleyen benzerlik taşıyorsa, özellikle birey model ile kendi yetenek düzeyi arasında yakınlık olduğunu düşünüyorsa, öz yeterlik algısı artmakta; ancak yetenek düzeyleri arasındaki olası farklılığın modelin lehine olduğunu düşünüyorsa öz yeterlik algısı azalmaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Bireylerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olan bir diğer bilgi kaynağı, sosyal iktidir. Bu kaynaktan edinilen bilgiler, genellikle diğer bireyler tarafından sunulan sözel tepkilere dayanır. Olumsuz yorumlarla öz yeterlik inançlarının zayıflatılması, olumlular ile güçlendirilmesinden daha kolaydır. Ancak bu bilgi kaynağının etkisi, geribildirim veren kişinin birey tarafından ne derecede değerli ve güvenilir olarak algılandığına bağlı olarak değişir (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Bireylerin, fizyolojik ve psikolojik durumları da (terleme, kaygı vb) öz yeterlik inançları üzerinde belirleyicidir. Bir başarı durumu karşısında bireyler, yaşadıkları bedensel ve duygusal değişimlere bağlı olarak o etkinliği gerçekleştirme konusunda kendilerine ne derecede güvendikleri hakkında fikir sahibi olabilirler. Bir işin gerçekleştirilmesine yönelik yoğun duygulanım, o işe dair başarı ya da başarısızlık beklentisinin varlığına bağlıdır. Olumsuz duygulanımın varlığı, bireyin kendi olumsuz duygularından etkilenecek öz yeterlik algısını düşürürken, aynı zamanda daha fazla olumsuz duygulanımın yaşanmasını tetikler. Bu olumsuz duygulanımların ortaya çıkma nedeni yapılan işin özelliğine ve bireyin kendi psikolojik durumuna bağlı olabilir (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

İnsan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur. Bir beceriye sahip olmakla onu farklı durumlarda/koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır (Kurbanoğlu, 2004). Bireyler davranışlarının sonuçlarını yorumlar, yetkinlik yargıları için zemin hazırlarlar. Bu yorumların oluşturulmasında bireylerin seçtikleri ve kullandıkları bilgiler belirleyicidir. Dolayısıyla bu kaynaklar aracılığıyla bilginin nasıl edinildiği ve

kullanıldığı, öz yeterlik hakkında oluşan yorumları belirler (Bandura, 1997; Pajares, 2002)

Öğrencilerin beklentileri, motivasyon seviyeleri, akademik kazanımları, akademik aktiviteleri ve akademik öğrenmelerini kontrol etmelerinde öz-yeterlikleri oldukça etkilidir (Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 1996; Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 2001)

### **2.3.2. Aday Öğretmenler ve Öz-Yeterlilik**

Aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimi değerlendirme biçimleri üzerinde öz yeterlik inançlarının etkili olduğu düşünülmektedir (Poulou, 2007). Pajares (1992), öğretmen adaylarının sahip oldukları bu inançlar, onların öğretmenliğe yönelik davranışları üzerinde yordama gücü taşımaktadır. Bandura, aday öğretmenlik döneminde öz yeterlik inançlarının değişime en açık dönemi olduğunu bildirmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumların, genel öğretmenlik davranışları çerçevesinde, söz konusu beklentileri dikkate alarak ve geleceğin rollerini kestirerek yeniden ve hızlı bir yapılanma sürecine girmeleri, öğretmenlerini bu doğrultuda yetiştirmeleri gerekmektedir. Türkiye'nin izlediği çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkma hedefinin, eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve geleceğin öğretmenleri olarak görev yapacak öğretmen adaylarının rollerine iyi hazırlanmalarıyla gerçekleştirilebileceği unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının bu zorlu göreve kendilerini ne ölçüde hazır hissettiklerinin belirlenmesi ise, uygulanacak eğitim politikalarında bir rehber olarak kullanılabilir (Erişen ve Çeliköz, 2003).

Eğitimde, gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin öz yeterlik inanç düzeyini belirleme çalışmalarının yapılması ile önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler bireylerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde başarılarını artırma yolunda kullanılabilir; eğitim sisteminin ve programların, kişilerin öz yeterlik inançlarını kazanma ve geliştirmeye yönelik yeni düzenlemeler yapılmasını sağlayabilir (Zencirci, 2008).

Türkiye’de son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlenmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin ve tutumların kazanıldığı eğitim fakültelerinin sahip olduğu olanaklar (ekonomik, öğretim elemanı sayısı, bina ve tesis durumu vb.) bu fakültelerde yetiştirilen öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmış birer öğretmen olarak algılarında oldukça önemli bir role sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği ifade edilebilir (Kurt, 2012).

Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması, onların gelecekteki öğrencilerinin başarısı ve istenilen öğretmen nitelikleri ile ilişkilidir (Mulholland ve Wallace, 2001).

### **2.3.3. Zihin Engelliler Öğretmenlerinde Öz-Yeterlilik**

Öz-yeterlilik algısının akademik gelişimi etkilediği önemli alanlardan biri de “öğretmen öz-yeterliliği”dir. Öğretmen adayında öz-yeterliliğinin oluşmasında en etkili yol öğrencilik süresince yapmış olduğu öğretmenlik uygulamaları ile edindiği doğrudan yaşantılardır. Özellikle öğretmen adayının yaptığı uygulamalar başarılı olursa, bu uygulamalar öğretmen adayının kendisini yeterli hissetmesine neden olabilir. Öğretmen adaylarının doğrudan yaşantılara dayalı olarak öz-yeterlilik algısının oluşumunda ilk etapta sınıf yönetimini sağlamak çok önemli olabilir. Çünkü öğretmen adaylarında yeterlilik algılaması, öğrencileri kontrol altında tutma ve sınıf düzenini sağlamaya yöneliktir. Öz yeterliliği düşük öğretmen adayları öğrencilere

yönelik kötümser bir bakış açısına sahiptirler. Bu öğretmen adayları öğrencilerin derse yönelmesini ve sınıf düzenini sağlamak amacıyla cezaya ve katı sınıf kurallarına sıkça başvurabilirler (Öksüz ve Coşkun, 2012).

Öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir (Yılmaz vd., 2004).

### **Öz-yeterlilik algısı düşük özel eğitim öğretmenleri;**

Kendilerinin verebileceği yardımları vermeden ve kendine olan güven yetersizliğinden dolayı kolaycılığa kaçma olarak da değerlendirilebilecek şekilde gerekli çabayı göstermeden öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yolunu seçebilirler (Podell ve Sodak, 1993).

### **Öz-yeterlilik algısı yüksek özel eğitim öğretmenleri;**

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere daha iyi hizmet sağlayabilir, sınıftaki durumu kontrol altında tutabilir ve öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yerine öğrencilerinin eğitimsel ve diğer anlamdaki ihtiyaçlarını sınıf içerisinde karşılayabilirler (Meijer ve Foster, 1988).

Chan'a (2003) göre ise bu öğretmenler daha etkili eğitim sunmakta ve eğitim esnasında strese daha az girmektedirler (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Öğrencilerinin ihtiyaçlarını sınıf içinde karşılamak için daha çok çaba harcayacakları, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirecekleri umulmaktadır. Ayrıca mesleğe daha bağlı olacakları, stres, kaygı ve mesleki tükenmişlik gibi olumsuz duygu durumlarını daha az seviyede yaşayacakları öngörülmektedir. Hizmet öncesi eğitim döneminin en son yılında alınan Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerinde en fazla etkiye sahip olan derstir. Bu derslerin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, öğretmen adaylarının gelecekteki performanslarının ve öğretmen yetiştirme sisteminin etkinliği hakkında bilgi sağlayacaktır (Öksüz ve Coşkun, 2012).



Schmitz'in (2000), öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmada öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyetleri yüksek olan öğretmenler oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğretime yönelik çaba, hedef ve isteklerinin daha çok arttığı ileri sürülmektedir. Ayrıca zaman kullanımı ve sınıf yönetiminde kullanılan yöntemlerin de öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Karadeniz, 2005).

#### **2.3.4. Zihin Engelliler Öğretmenlerinde Öz-Yeterliği Etkileyen Etmenler**

Öğretmen öz yeterliği, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Birçok meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de öz yeterliğin özel bir yeri ve önemi vardır (Güven ve Ersoy, 2007).

Öğretmenlerin mesleki açıdan ne ölçüde yeterli olarak yetiştirildiklerinin yanında onların kendilerini ne ölçüde yeterli olarak gördükleri, algıladıkları önem taşımaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ve kendini tanıyarak değerlendirebilmeleri ile ilişkilidir. Kendini objektif bir şekilde değerlendiren ve kendine güvenen bir öğretmenin başarıya daha yakın olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009).

Nuri (2014), yaptığı öz yeterlik ve tükenmişliğin etkileşim içinde olduğu yüksek lisans tez çalışmasında; öz yeterlik arttıkça tükenmişliğin azaldığını, tükenmişlik arttıkça da öz yeterliliğin azaldığını tespit etmiştir. Bu nedenle araştırmacı; eğitim ortamlarında öz-yeterlik düzeyinin artırılması doğrultusunda çalışmalar yapılarak tükenmişliğin azalmasının sağlanabileceğini, uygulanacak eğitimlerde yeterliliğin artırılması amacıyla öğretmenlere olası karşılaşacakları problemlerin anlatılarak başa çıkma yollarının tartışılabilceğini önermektedir.

#### **2.4.İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde öğretmen ve aday öğretmen öz-yeterlilikleri ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.4.1.Öz-Yeterlilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Umay (2002) tarafından 127 ilköğretim matematik öğretmen adayı üzerinde yapılan, ilköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz yeterlik algısı üzerine etkisi konulu araştırmanın sonuçları, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı öz yeterlik algılarının birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yaman, Koray ve Altunçekiç, (2004) öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin tespit edilmesi amaçladıkları çalışmalarında 2002-2003 yaz yarıyılında fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalının farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarına öz yeterlik inanç ölçeği uygulamışlardır. Araştırmada mezun olunan lise türü ve cinsiyet bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, fen eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri arttıkça öz yeterlik inanç düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Alabay (2006) tarafından 180 okulöncesi öğretmen adayı üzerinde yapılan ve aday öğretmenlerin fen bilimlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, birinci sınıftaki okulöncesi öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin diğer sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel not ortalamaları arttıkça fen bilimlerine karşı öz yeterlik algı düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Lise türü ve yaş değişkenlerine göre okulöncesi öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik öz yeterlik algıları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Gerçek vd., (2006), “Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaşı, cinsiyeti, sınıfı, bilgisayar erişim koşulları, bilgisayar kullanma deneyimleri ve bilgisayar kullanım sıklıkları, ne kadar zamandır bilgisayar kullandığına, ailede bilgisayar kullanan birinin olup olmasına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının

ne özel ne de öğrenim yaşantılarında bilgisayarla olan ilişkilerinin onların bilgisayar öz yeterlikleri üzerine etki gösterecek düzeyde olmadığını düşündürmektedir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi”ne yönelik araştırmalarında, 491 sınıf öğretmen adayının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları incelenerek, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Ancak, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin, üniversitelerine göre anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Otacıoğlu (2008) tarafından Okul Deneyimi I uygulamasına katılan müzik öğretmeni adaylarının öz etkililik-öz yeterlik düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının cinsiyete ve yaşlarına göre öz etkililik-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmış, ayrıca kadın öğrencilerin genel öz etkililik-yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gülev (2008), “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Konularındaki Kavram Yanılgıları, Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz yeterlik İnançları Ve Tutumları”na yönelik yaptığı araştırmasına; 2007-2008 öğretim yılı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği programının 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıflarında öğrenim gören toplam 127 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Biyoloji Kavram Testi, Biyoloji Öğretimine Yönelik İnanç Ölçeği ve Biyoloji Öğretimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki kavram yanılgılarını, biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji başarı testi puanlarının, biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının, karşı tutumlarının; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve mezun oldukları lise türlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda adayların biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının orta düzeyde ve biyoloji öğretimine karşı tutumlarının

ise olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji başarı testi puanları, biyoloji öğretime yönelik öz yeterlik inançları ve biyoloji öğretime karşı tutum puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özdemir (2008) tarafından “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”ne yönelik 2005-2006 öğretim yılında 223 sınıf öğretmeni adayı üzerinde betimsel tarama modelinde yapılan araştırması sonucunda: Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen branş tercih sırasına, tercih nedenlerine ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur.

Eryenen (2008), “Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Öz yeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü” konulu araştırmasında; öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğinin incelenmesi yapılmıştır. Araştırma örneklemi; 2007-2008 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dallarında yükseköğretime lisans düzeyinde devam etmekte olan, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi toplam 636 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının hedef yönelimleri 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, akademik öz yeterlik inançları Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, öğretmenlik öz yeterlikleri Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği aracılığıyla ölçülmüş ve örnekleme ait demografik bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile edinilmiştir. Araştırma sonucunda edinilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik öz yeterlikleri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, bu değişkenler açısından öğretmenlik öz yeterliği puanlarında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve

öğretmenlik öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonrasında bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı rolü olduğu gözlenmiştir.

Yüksel (2010)'in Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz yeterlik Algıları konulu yüksek lisans tez çalışmasında, yedi farklı üniversitenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinden 878 katılımcı ile yaptığı çalışmada “Rehber Öğretmen- Özel Eğitim Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki öz yeterlik algılarının, erkek rehber öğretmen adayları lehine farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf düzeyleri yükseldikçe öz yeterlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaner, (2010) tarafından yapılan çalışmada, ülkemiz için geliştirilmiş bir ölçme aracı kullanılarak özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, çalıştıkları öğrenci türü, hizmet süresi, görev kademesi) açısından incelenmiştir. Veriler bağımsız örneklemeler için t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular; öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir.

Çuhadar ve Yücel (2010), “Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Öz yeterlik Algıları” isimli araştırmalarında; bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımında yabancı dil öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını etkileyen etmenlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmaya, 2008-2009 öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 65 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımı ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımı konusunda kendilerini yeterli bulduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konuda öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyen en önemli etmenin, bilgi ve iletişim teknolojilerin ders etkinliklerinde kullanımı olarak tespit edilmiştir. Altyapı eksikliği ve karşılaşılan

teknik sorunlar ise öz yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyen etmenler tespit edilmiştir.

Coşkun (2011), Öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 2010-2011 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi özel eğitim zihin engelliler öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 96 öğretmen adayı ile tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel desenli çalışmada; öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U testleri .05 anlamlılık düzeyinde kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini önemli seviyede artırdığı, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesi üzerindeki etkisi cinsiyete göre değişmediği fakat Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini daha fazla etkilediği bulunmuştur.

Öztürk, (2011), “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi” araştırmasında; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adayı Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler öz yeterlik ölçeğinin genelinden yüksek öz yeterliklere sahip olurlarken, öğretmen adayları ise ölçeğin genelinden alınan puanlara göre orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik puanları cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmez iken; mezun olunan branş ve öğrenim durumu gibi bağımsız değişkenlerin öz yeterlikler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları puanlar cinsiyet ve akademik ortalamaya göre değişmez iken, öğrenim türü ve üniversite değişkeni öz yeterlik puanları üzerinde etkili

olmuştur. Ayrıca, her iki katılımcı grubun aldıkları puanların, hem öğrenme alanları hem de sosyal bilim disiplinleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı da tespit edilmiştir. 1. öğretimde okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, 2. öğretimde okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına yönelik öz yeterlik düzeylerinin okudukları üniversitelere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tuna (2012), “Öğretmenlik Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Etkileri” ’ne yönelik yaptığı araştırmasında; 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkilerini incelemiştir. Verilerin toplanmasında Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnanç Ölçeği (STEBI-B) (Enoch ve Riggs, 1990) ile Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (ABCC) (Martin, Yin ve Baldwin, 1998) kullanılmış, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Okul Deneyimi dersi öncesinde, sonrasında ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inancını etkileyen etmenler arasında en çok doğrudan deneyimleri önemsendiği ancak uygulama dersleri yoluyla yeterli deneyim elde edemediği, fen öğretimi öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Yenilmez ve Turgut (2012), Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Düzeylerine ilişkin yaptıkları çalışmada; ortaöğretim ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerini incelemektedirler. Araştırmalarında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 67 fen-edebiyat fakültesi öğrencisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 85, toplam da 152 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilen

Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinin farklılaştığı, ancak bu düzeyin cinsiyete, okul öncesi eğitime ve akademik başarıya göre farklılaşmadığı yazar tarafından tespit edilmiştir. Farkın çıkmaması bu değişkenlere göre oluşan tüm grupların matematik okuryazarlığı öz yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olmalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu sonuç, bir yönü ile cinsiyet, akademik başarı, okul öncesi eğitim alma gibi değişkenlerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyini etkilemediği şeklinde de yazar tarafından yorumlanmıştır. Diğer taraftan gerek ilköğretim ve gerekse ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinin “yüksek” olması, sevindirici bir durum olduğu ayrıca Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yazar; ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eğitim fakültesinde almış oldukları alan bilgisi açısından kendilerini yeteri kadar donanımlı görmedikleri ve bu nedenle iyi bir matematik okuryazarı olamayacakları endişesini taşıdıklarının söylenebileceğini ifade etmektedir.

Kurt ve Ekici (2012), Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarından 40'ının katılımıyla öğretmen adaylarının öz yeterliğini incelemiştir. Çalışma, deneme öncesi desenlerden tek gruplu ön-test- son-test modeline göre hazırlanmıştır. Çalışmada ön-test olarak öğretmen öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .92 olarak bulunmuştur. 12 haftalık sınıf yönetimi dersine katılan öğretmen adaylarına aynı ölçme aracı son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonuçları, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumu ve mezun oldukları lise turu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmektedir.

Yenice (2012), Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerini incelemiştir. Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının



(toplam 429 kişi) öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemiştir. Verilere göre öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını ifade etmiştir.

Şen (2013), Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kaygı düzeyleri ile bilgisayar öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yaptığı araştırmada; zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin, bilgisayara ilişkin kaygı düzeyleri ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinden gelişigüzel örnekleme yoluyla seçilmiş 430 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan bilgisayar kaygı düzeyi ile ilgili elde edilen bulgulara göre; zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kaygıları çok düşük düzeydedir. Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kaygı düzeyleri cinsiyet, bilgisayar kullanma amacı, mezun olunan alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kaygı düzeyleri mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem arttıkça bilgisayar kaygı düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan bilgisayar öz yeterlik algısı ile ilgili elde edilen bulgulara göre; zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlik algılarının ortalama değerinde olduğu belirlenmiştir. Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlik algıları cinsiyet, bilgisayar kullanma amacı, mezun olunan alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mesleki kıdem arttıkça bilgisayar öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak; zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kaygı düzeyleri ve bilgisayar öz yeterlik algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik düzeyleri arttıkça bilgisayar kaygı düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Önen ve Kaygısız (2013), fen bilgisi öğretmen adaylarının, 6-8. dönemler arasındaki fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini ve bu inanca ilişkin görüşlerini tespit etmeyi hedefledikleri çalışmalarında 40 fen bilgisi öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Üç dönem boyunca fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeği ve görüşme sorularından elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin genellikle “iyi” seviyede olduğu ve

öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının kendilerinin iyi bir öğretmen olacaklarına inandıklarını; ayrıca fen öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri yeterli bir şekilde uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir.

#### **2.4.2. Öz-Yeterlilik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Pajares ve Miller (1994), matematik alanında öz yeterliğin rolünü incelemek amacıyla 229 kız ve 121 erkek olmak üzere 350 üniversite öğrencisiyle bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre matematik öz yeterliği, matematik benlik algısı, algılanan matematik yararı, önceki deneyimler ve cinsiyet değişkenine göre problem çözmeyi daha iyi yordamaktadır. Yine bu araştırma sonucuna göre cinsiyet açısından da farklılıklar bulunmuştur. Erkekler, kızlara göre daha yüksek performansa, öz yeterliğe, benlik algısına ve daha düşük kaygıya sahiptir.

Keijing (2004) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 191 ve Çin'deki 125 öğretmen adayı üzerinde karşılaştırmalı olarak yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin öz yeterlik algıları ve öğretmen olma sebeplerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Çinli öğretmen adayları, öğretmen olmalarındaki motivasyon kaynaklarını, sosyal konum ve ekonomik destek sağlanması gerekliliği olarak belirtirken, Amerikalı öğretmen adayları ise kişisel gelişim ve kişisel ilgileri motivasyon kaynakları olarak belirtmişlerdir. Her iki öğretmen adayı grubunda da motivasyon kaynaklarının uygun biçimde sağlanması durumunda öğretime yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde belirgin bir artışın olduğu belirtilmiştir.

Deaver (2005), tarafından 24 okulöncesi öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada okuldaki öğretmenlerin ortak fikir alma durumları, kendilerini algılama biçimleri ve öz yeterlik algıları incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırmak için, çalıştıkları okullarda birlikte ortak fikir almaları gerektiği önerilmiştir.

Woolfolk-Hoy ve Sphero (2005) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini 53 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 38'i bayan ve 15'i baydır. Katılımcılar teorik dersleri alan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adayları ve mesleğinin ilk yılında olan öğretmen olmak üzere üç grup altında toplanmıştır. Çalışma sonucunda teorik derslerin hepsini alan ama uygulama yapmayan öğretmen adaylarının ve öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin arttığı ve mesleğine atanan öğretmenlerin ise önemli derecede azaldığı bulunmuştur.

Palmer (2006) tarafından yapılan çalışmaya 190 fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Dersten önce öğretmen adaylarına “Fen Öğretimi Öz-yeterlilik Ölçeği” verilmiş daha sonra Fen öğretimi dersinde öğretmen adaylarına hem teorik derslerinin verilmesinin yanında başarılı uygulamalar gösterilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının alan bilgisi ve pedagoji bilgisine yönelik bir öz-güven geliştirdikleri ve bunun sonucunda öz-yeterlilik seviyesinin arttığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları teorik derslerin öğretmen öz-yeterliliğinin oluşumuna dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna yolu ile etkide bulunduğunu göstermektedir.

Moseley ve Utley (2006) tarafından yapılan çalışmada yeryüzü sistemleri dersinin sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterliliği üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ön-test son test kontrol gruplu deneysel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel grubu, yeryüzü sistemleri dersini alan 20 sınıf öğretmeni adayından oluşurken kontrol grubu ise yeryüzü sistemleri dersine katılmayan 42 sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen “Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deneysel grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterliliğinin kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarından daha fazla arttığı görülmüştür.

Siegle ve McCoach (2007), yaptıkları çalışmada, öğretmenlere öz yeterlik algısını arttırmaya yönelik stratejilerden oluşan bir eğitim verildiğinde bu öğretmenlerden eğitim alan öğrencilerin öz yeterlik algılarının gelişip gelişmediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 15 okul ve 40 sınıftan gelen 872 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ön-test, son-test

kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada deney grubu öğretmenleri öz yeterlik kavramı ve bu kavramı geliştirecek stratejiler konusunda eğitim almışlardır. Deney grubunun öğretmenlerine öz yeterlik algısını geliştirecek öğretim stratejileri açısından üç ana alana odaklanan bir eğitim verilmiştir: 1. Hedef koyma, 2. Öğretmen Geribildirimi, 3. Modelleme. Araştırmanın ikinci aşamasında ise eğitim almış öğretmenler matematik dersindeki 4 haftalık ölçme ünitesini aldıkları eğitim doğrultusunda kendi sınıflarında işlerken, eğitim almamış öğretmenler aynı üniteyi öz yeterlik algısına herhangi bir vurgu yapmadan kontrol grubunu oluşturan sınıflarda ele almışlardır. Öz yeterlik algısını geliştirici stratejilerin kullanıldığı öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinde bir dizi çok düzeyli regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlik algıları ve matematik başarılarında artış gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin son-test öz yeterlik algısı puanları ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin eğitimden geçirilerek öğrencilerin öz yeterlik algısını geliştirmede önemli rol oynayabileceğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öz yeterlik algısı ve bilişüstü becerilerin öğrenmeyi etkileyen önemli faktörler olduğu ortaya konulmuş, bu nedenle bu becerilerin gelişimini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır.

Lancaster ve Bain (2010) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarını, doğrudan deneyim ve teorik öğretime dayalı olarak karşılaştırmalı bir şekilde belirlemektir amaçlanmaktadır. Çalışma, kaynaştırma dersini alan 30 bayan sınıf öğretmeni adayı ve 6 bay sınıf öğretmeni adayı toplam 36 sınıf öğretmeni adayı ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hickson (1995) tarafından geliştirilen “Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Dersi alan öğretmen adayları, uygulamalı grup ve teorik ders grubu olarak ikiye ayrılmış ve uygulamalı grupta yer alan öğretmen adaylarına edindiği bilgileri uygulama fırsatı verilmiştir. Ders süreci başlamadan önce her iki grupta yer alan öğretmen adaylarından ölçeği tamamlamaları istenmiştir. Ön-test sonuçlarından her iki gruptaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algıları arasında fark bulunmamıştır. 13 haftalık ders ve uygulama sürecinden sonra

öğretmen adaylarından yine “Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği” ’ni doldurmaları istenerek son-test yapılmıştır. Ön-test ve son-test arasında önemli fark bulunmuş olup sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algıları, son testte daha yüksek olarak bulunmuştur. Uygulama yapan sınıf öğretmeni adayı ile yapmayan sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algıları arasında son-testte önemli farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle araştırma sonucunda uygulama yapmanın öğretmen öz-yeterlilik algılamasını artıran önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu KKTC’de 2014-2015 öğretim yılında Lefkoşa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi, Gazimağusa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi ve Özel Algım Rehabilitasyon Merkezi’nde Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin uygulamalarını yapan Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği son sınıf öğrencilerden 81 öğretmen adayından oluşmaktadır.

#### 3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı 9’lu likert tipi ölçek olup 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten öğretmen adaylarının alabileceği maksimum puan 216 (24x9)’dir. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği”, “Öğrenci Katılımı” (ÖK), “Sınıf Yönetimi” (SY) ve “Öğretim Stratejileri” (ÖS) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta öğretmen adaylarının alabileceği maksimum puan 72 (8x9)’dir. . ÖK alt boyutunun güvenilirliği .82, ÖS alt boyutunun güvenilirliği .86 ve SY alt boyutunun güvenilirliği .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir (Çapa vd., 2005).

Büyüköztürk (2004)’e güvenilirlik katsayısının  $\alpha = 0.70$  ve daha yüksek olmasını, test puanlarının güvenilirliği açısından yeterli görmektedir. Kayış (2005)’e göre

$\alpha$  katsayısına bağılı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanır:  $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçek maddelerinin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı kullanılmıştır. Grupların birbirleriyle olan maddelerin anlamlılığında (p), 0.05 düzeyi esas alınmıştır (p>0.05: anlamsız, p<0.05: anlamlı).

Araştırmada yapılan analiz sonucunda; ÖK alt boyutunun güvenilirliği  $\alpha = .80$ , ÖS alt boyutunun güvenilirliği  $\alpha = .85$  ve SY alt boyutunun güvenilirliği  $\alpha = .86$  olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .94$  olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.Verilerin Toplanması

Ön-test ve son-testler uygulanmadan önce uygulama yapılacak kurumlardan izin alınmıştır. Ayrıca ölçeği Türkçeye uyarlayan Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Yeşim Çapa Aydın' dan kullanım izni alınmıştır.

Araştırma tek-gruplu ön-test son-test modeline dayanan yarı deneysel bir çalışmadır. Zihin engelliler öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarına başlamadan önce “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” verilmiştir. Öğretmenlik uygulamasının bitmesine müteakip öğretmen adaylarına “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” tekrar verilmiş; her iki uygulamadan elde edilen verilerin analizi yapılarak öz-yeterlilik kavramı çerçevesinde yorumlanmıştır. Ölçek gönüllük esasına uygun olarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012),’e göre; eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desenler olarak kabul edilir.

Karasar (2012),’e göre, yarı deneme modelleri, bilimsel değer bakımından, gerçek deneme modellerinden sonra gelir. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı –

deneme modellerinden yararlanır. Özellikle toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan alan araştırmalarında, bu modellerin, uygulama geçerliliği yüksektir.

### **3.4.Verilerin Analizi**

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U testi, Wilcoxon testinden yararlanılmıştır.

Bağımsız t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılan bağımsız t-testi, deneklerin ya da katılımcıların iki deneysel koşuldan (iki ayrı alt gruptan) sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektiren tek faktörlü gruplar arası desenler için uygun olan bir işlemdir. Burada denekler arası değişkenliği incelenen bir bağımlı değişken ve bunun üzerinde etkisi incelenen ve grup değişkeni olarak da tanımlanabilen bir sınıflama değişkeni vardır. Deneklerin farklı işlem koşullarında ya da düzeylerinde bulunduğu bu tür bir desende bağımlı değişkene ilişkin elde edilen iki puan seti, birbirinden ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2004).



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde genel ve alt amaçlar göz önünde bulundurularak elde edilen veriler ile; frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (ss) işlemleri kullanılarak oluşturulan tablolara ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Hipotezler 0.05 anlamlılık düzeyinde, bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U testi, Wilcoxon testinden yararlanılmıştır.

#### 4.1. Demografik Değişkenlerle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına göre dağılımları Tablo 1 'de gösterilmiştir. Tablo 1 'deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 21 ile 33 arasında değişmektedir.

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaş	f	%
20	1	1,2
21	29	35,8
22	17	21,0
23	13	16,0
24	8	9,9
25	3	3,7
26	2	2,5
27	4	4,9
28	2	2,5
31	1	1,2
32	1	1,2
Toplam	81	100

#### 4.1.2.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2 'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	f	%
Kadın	45	55.6
Erkek	36	44.4
Toplam	81	100

Tablo 2 'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 81 öğretmen adayının 45'i (%55.6) kadın, 36'sı (44.4) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası kadınlardan oluşmaktadır.

#### 4.1.3.Öğretmen Adaylarının Uyruklarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uyruklarına göre dağılımları Tablo 3 'de gösterilmiştir

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uyruklarına Göre Dağılımları**

Uyruk	f	%
TC	49	60.5
KKTC	32	39.5
Toplam	81	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 81 öğretmen adayından 49'u (%60.5) TC, 32'si (39.5) KKTC uyrukludur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası TC uyrukludur.

#### 4.1.4.Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları Tablo 4 'de gösterilmiştir

**Tablo 4.Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türlerine Göre Dağılımları**

Lise Türü	f	%
Düz Lise	57	70.4
Meslek Lisesi	15	18.5
Anadolu Lisesi	6	7.4
Anadolu Öğretmen Lisesi	1	1.2
Diğer	2	2.5
Toplam	81	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 57'si (%70.4) Düz Lise, 15 'i (%18.5) Meslek Lisesi, 6'sı (%7.4) Anadolu Lisesi, 1'i (%1.2) Anadolu Öğretmen Lisesi, 2'si (%2.5) Diğer lise türlerinden mezuniyet seviyesine sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Düz Lise seviyesinde mezuniyet durumuna sahipken bunu %18.5 ile Meslek Lisesi mezunlarının takip etmesi zihin engelliler öğretmenliği bölümünü en fazla tercih eden lise türlerinin tespiti açısından dikkat çekici bulunmaktadır.

#### 4.2.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini artırıp artırmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır. Elde edilen verilerin normallik analizinde, çarpıklık ile basıklık katsayılarına göre daha gerçekçi olması ve çalışmada örneklem sayısının 50'den büyük olması nedeniyle Kolmogorov-

Smirnov testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2004), veri sayısının 50'nin üzerinde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov önermektedir. Tablo 6'da ise zihin engelliler öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ), standart sapma (ss) sonuçları ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) sonuçları ölçeğin alt boyutlarına göre gösterilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön-Test--Son-Test Puanlarına Ait Sayısal Veriler**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	K-S	$\bar{X}$	ss
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	81	.70	53.25	8.38
	Son-Test	81	.79	57.08	7.67
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	81	.59	56.03	8.31
	Son-Test	81	.85	59.01	7.72
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	81	.56	54.53	8.46
	Son-Test	81	.84	58.91	7.33

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından almış oldukları puanlardan; son-test uygulamasındaki puanlar ortalamalarının ön-testten aldıkları puanlar ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. K-S testi .05 anlamlılık düzeyinde yapılmış ve yapılan normallik analizi sonucunda ölçeğin üç alt boyutunda puanların normal dağıldığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Bu bulgudan hareketle ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik test tekniklerinden bağımlı gruplar t-testi (paired sample t test) testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır. Tablo 6'da bağımlı gruplar t-testi (paired sample t-test) sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	81	53.25	8.38	80	-3.576	.001
	Son-Test	81	57.08	7.67	80		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	81	56.03	8.31	80	-3.012	.003
	Son-Test	81	59.01	7.72	80		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	81	54.53	8.46	80	-4.309	.000
	Son-Test	81	58.91	7.33	80		

p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini yükselttiği görülmektedir. Alt Boyutlar açısından bakıldığında ise ölçeğin bütün alt boyutlarında ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerinin ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(80)} = -3.576$ ,  $p < 0.05$ ). Ölçeğin “Öğretim Stratejileri” alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, ön-test ve son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(80)} = -3.012$ ,  $p < 0.05$ ). Bu fark, son-test lehinedir. Öğretmen adaylarının “Sınıf Yönetimi” alt boyutundaki bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında her iki uygulama arasında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(80)} = -4.309$ ,  $p < 0.05$ ).

Elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Alabay (2006), İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesine yönelik araştırmasında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının fene yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yüksek çıktığını tespit

etmiştir. Kurt ve Ekici (2012), araştırmalarında sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede etkisi olduğunu tespit etmektedirler. Yeşilyurt (2013), Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarına yönelik araştırmasının sonucunda, adayların öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin istenilen seviyede olduğunu tespit edilmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ilişkin görüşlerin, beşli likert türünde olan ölçeğin en yüksek katılım derecesi olan “çok yeterli” seçeneği yerine, bir alt seviyede yer alan “oldukça yeterli” seçeneğinde birleşmesi, aynı zamanda bu konuda onların algı düzeyinin çok üst seviyede olmadığını da resmetmekte olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Öksüz ve Coşkun (2012), tarafından yapılan öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisine yönelik araştırmaları sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini önemli seviyede artırdığını tespit etmişlerdir.

#### **4.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

İkinci alt problem ile öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin cinsiyete göre açıklanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilk olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 7’de bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına ilişkin veriler gösterilmektedir.

**Tablo 7. Kadın Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	45	52.84	8.18	44	-2.673	.010
	Son-Test	45	56.35	7.61	44		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	45	54.91	8.37	44	-1.826	.075
	Son-Test	45	57.24	7.93	44		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	45	53.93	8.58	44	-2.595	.013
	Son-Test	45	57.44	7.11	44		

p<0.05

Tablo 7'ye bakıldığında ölçeğin “Öğrenci Katılımı” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının ön-test puanları ile son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir fark olduğu görülmektedir. “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda ise ön-test puanları ile son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde fark olmadığı tespit edilmiştir. “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(44)} = -2.673$ ,  $p < 0.05$ ). “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ( $t_{(44)} = -1.826$ ,  $p > 0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(44)} = -2.595$ ,  $p < 0.05$ ).

**Tablo 8. Erkek Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	36	53.77	8.70	35	-2.370	.023
	Son-Test	36	58.00	7.75	35		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	36	57.44	8.12	35	-2.429	.020
	Son-Test	36	61.22	6.94	35		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	36	55.38	8.36	35	-3.546	.001
	Son-Test	36	60.75	7.27	35		

p<0.05

Tablo 8’de ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda .05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(35)} = -2.370$ ,  $p < 0.05$ ). Ölçeğin “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(35)} = -2.429$ ,  $p < 0.05$ ). Ölçeğin “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $t_{(35)} = -3.546$ ,  $p < 0.05$ ).

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak analiz etmek için son-testten alınan puanların ortalaması ile ön-testten alınan puanların ortalamasının farkına bakılmıştır. Çalışma grubundaki kadın ve erkek öğretmen adayı sayısının 50’den az olması nedeniyle son-test ve ön-test aritmetik ortalama farklarının normallik analizinde Shapiro-Wilk (S-W) testi yapılmıştır. Tablo 8’de hem ön-test ve son-test ortalama puanları ve farkları hem de S-W sonuçları gösterilmiştir.



**Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Son-Test – Ön-Test Puan Ortalaması Fark Sonuçları ve Normallik Testleri**

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	Son-Test	Ön-Test	Ortalamalar Farkı	ss	S-W
		Ortalaması	Ortalaması			
		$\bar{X}$	$\bar{X}$			
Öğrenci Katılımı	Kadın	56.35	52.84	3.51	8.18	.05
	Erkek	58.00	53.77	4.22	10.68	.95
Öğretim Stratejileri	Kadın	57.24	54.91	2.33	8.57	.35
	Erkek	61.22	57.44	3.77	9.33	.77
Sınıf Yönetimi	Kadın	57.44	53.93	3.51	9.07	.06
	Erkek	60.75	55.38	5.47	9.25	.48

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Sınıf Yönetimi” ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında erkek zihin engelliler öğretmen adaylarının son-test ön-test ortalamaları farkının kadın öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan normal dağılım analizleri sonucunda ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmen adaylarının son-test--ön-test puan ortalaması farkları dağılımının normal olduğu sonucuna varılmıştır

Tablo 9’da gösterilen bulgulardan hareketle araştırmanın ikinci alt problemini test etmek için ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi (independent t-test) kullanılmıştır. Ve Tablo 10’da öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin son-test ve ön-test puan farklarının bağımsız gruplar t-testi sonucu gösterilmiştir.

**Tablo 10. Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puan Farklarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	N	Ortalamalar Farkı	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	45	3.51	8.18	79	-.328	.744
	Erkek	36	4.22	10.68			
Öğretim Stratejileri	Kadın	45	2.33	8.57	79	-.724	.471
	Erkek	36	3.77	9.33			
Sınıf Yönetimi	Kadın	45	3.51	9.07	79	-.958	.341
	Erkek	36	5.47	9.25			

p<0.05

Bağımsız gruplar t-testi sonucunda ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adaylarının son-test ve ön-test farkları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının son-test ve ön-test farkları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ( $t_{(79)} = -.328$ ,  $p > 0.05$ ). “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalaması farkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $t_{(79)} = .724$ ,  $p > 0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalaması farkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $t_{(79)} = .958$ ,  $p > 0.05$ ).

Bu analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalamaları farkının kadın öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalaması farkından daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde değildir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci katılımı öz-yeterliliği ve öğretim stratejileri öz-yeterliliği ve sınıf yönetimi öz-yeterliliği üzerindeki etkisi, cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği yorumu yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Üstüner, vd. (2009), Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarına yönelik araştırmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Küçük, Altun ve Paliç (2013), Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi: Rize ili örneklemleri araştırmaları sonucunda çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını tespit etmektedirler. Kurt ve Ekici (2012), araştırmalarında biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler. Yeşilyurt (2013), araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Öksüz ve Coşkun (2012), öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesi üzerindeki etkisinin cinsiyete göre değişmediğini tespit etmişlerdir.

#### **4.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Üçüncü alt problemdeki esas amaç öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini uyruğa göre açıklamaktır. Bunun için ilk önce TC uyruklu ve KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 11 'de TC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 11. T.C. Uyruklu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	49	52.95	8.31	48	-2.71	.009
	Son-Test	49	57.04	7.83	48		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	49	55.93	7.84	48	-2.87	.006
	Son-Test	49	59.77	8.04	48		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	49	54.26	8.21	48	-3.60	.001
	Son-Test	49	59.20	7.46	48		

p<0.05

Tablo 11'e bakıldığında ölçeğin bütün alt boyutlarında TC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test puanları ile son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir fark olduğu görülmektedir. "Öğrenci Katılımı" alt boyutunda ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(48)} = -2.71$ ,  $p < 0.05$ ). "Öğretim Stratejileri" alt boyutunda ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $t_{(48)} = -2.87$ ,  $p < 0.05$ ). "Sınıf Yönetimi" alt boyutunda ise TC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(48)} = -3.60$ ,  $p < 0.05$ ). Bu fark son-test lehinedir.

Tablo 12 'de KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 12. KKTC Uyruklu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	32	53.71	8.59	31	-2.36	.024
	Son-Test	32	57.15	7.53	31		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	32	56.18	9.11	31	-1.15	.257
	Son-Test	32	57.48	7.16	31		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	32	54.93	8.94	31	-2.34	.026
	Son-Test	32	58.46	7.22	31		

p<0.05

Tablo 12’de ölçeğin alt boyutları incelendiğinde “Öğretim Stratejileri” hariç diğer alt boyutlarda .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(31)} = -2,36$ ,  $p < 0.05$ ). Ölçeğin “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $t_{(31)} = -1,15$   $p > 0.05$ ). Ölçeğin “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda ise KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(31)} = -2,34$ ,  $p < 0.05$ ).

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini uyruğa göre karşılaştırmalı olarak analiz etmek için son-testten alınan puanların ortalaması ile ön-testten alınan puanların ortalamasının farkına bakılmıştır. Çalışma grubunda TC ve KKTC uyruklu öğretmen aday sayısının 50’den az olması nedeniyle son-test ve ön-test aritmetik ortalama farklarının normallik

analizinde Shapiro-Wilk testi yapılmıştır (D’Agostino,1971). Tablo 13’te ön-test ve son-test ortalama puanları ve farkları ile S-W sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 13. Uyruk Değişkenine Göre Son-Test – Ön-Test Puan Ortalaması Fark Sonuçları ve Normallik Testleri**

Ölçek Alt Boyutu	Uyruk	Son-Test	Ön-Test	Ortalamalar Farkı	ss	S-W
		Ortalaması $\bar{X}$	Ortalaması $\bar{X}$			
Öğrenci Katılımı	TC	57.04	52.95	4.09	10.52	.86
	KKTC	57.15	53.71	3.44	8.22	.08
Öğretim Stratejileri	TC	59.77	55.38	4.39	9.34	.93
	KKTC	57.84	56.18	1.66	8.10	.35
Sınıf Yönetimi	TC	59.02	54.26	4.76	9.57	.22
	KKTC	58.46	54.93	3.53	8.53	.07

Tablo 13 incelendiğinde ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” “Sınıf Yönetimi” ve alt boyutlarında TC uyruklu zihin engelliler öğretmen adaylarının son-test ön-test ortalamaları farkının KKTC uyruklu öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan normal dağılım analizleri sonucunda ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmen adaylarının son-test—ön-test puan ortalaması farkları dağılımının normal olduğu sonucuna varılmıştır

Tablo 13’de gösterilen bulgulardan hareketle araştırmanın üçüncü alt amacını test etmek için ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi (independent t-test) kullanılmıştır. Ve Tablo 14’de öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin son-test ve ön-test puan farklarının bağımsız gruplar t-testi sonucu gösterilmiştir.

**Tablo 14. Öğretim Stratejileri, Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puan Farklarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uyruk	N	Ortalamalar Farkı	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	TC	49	4.09	10.52	79	.293	.771
	KKTC	32	3.44	8.22			
Öğretim Stratejileri	TC	49	4.39	9.34	79	1.080	.283
	KKTC	32	1.66	8.10			
Sınıf Yönetimi	TC	49	4.76	9.57	79	.674	.502
	KKTC	32	3.53	8.53			

p<0.05

Bağımsız gruplar t-testi sonucunda “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda TC uyruklu ve KKTC uyruklu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ( $t_{(79)} = .293$ ,  $p > 0.05$ ). “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda TC uyruklu ve KKTC uyruklu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalaması farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $t_{(79)} = 1.080$ ,  $p > 0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda TC uyruklu ve KKTC uyruklu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalaması farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $t_{(79)} = .674$ ,  $p > 0.05$ ).

Bu analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında TC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalamaları farkının KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalaması farkından daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde değildir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci katılımı öz-yeterliliği ve öğretim stratejileri öz-yeterliliği ve sınıf yönetimi öz-yeterliliği üzerindeki etkisi, uyuşma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir denilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması derslerinin, TC uyruklu zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini KKTC uyruklu zihin engelliler öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde farklı geliştirmedeği tespit edilmiştir.

#### 4.5.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem ile öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin mezun olunan lise türüne göre açıklanması amaçlanmaktadır.

**Tablo 15. Genel Lise Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	57	52.22	8.36	56	-3.545	.001
	Son-Test	57	56.34	7.64	56		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	57	54.78	8.37	56	-3.444	.001
	Son-Test	57	58.73	8.12	56		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	57	52.84	8.39	56	-5.037	.000
	Son-Test	57	58.68	7.33	56		

p<0.05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması derslerinin Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını .05 anlamlılık düzeyinde artırdığı görülür. Ölçeğin alt boyutlarına göre bakıldığında ise “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(56)}=-3.545$ ,  $p<0.05$ ). “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda Genel Lise mezunu öğretmen



adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $t_{(56)}=-3.444$ ,  $p<0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda bu liselerden mezun öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $t_{(56)}=-5.037$ ,  $p<0.05$ ). Tablo 11’deki bulgulara göre öğretmenlik uygulaması dersleri Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını istatistiksel olarak .05 anlamlılık düzeyinde artırdığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 16. Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	15	56.13	7.80	14	-.938	.364
	Son-Test	15	58.86	7.47	14		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	15	59.73	6.75	14	.000	1.000
	Son-Test	15	59.73	6.00	14		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	15	59.93	6.59	14	-.063	.951
	Son-Test	15	60.06	6.92	14		

$p<0.05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması derslerinin Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını .05 anlamlılık düzeyinde artırmadığı görülür. Ölçeğin alt boyutlarına göre bakıldığında ise “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(14)}=-.938$ ,  $p>0.05$ ). “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t_{(14)}=.000$ ,  $p>0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda bu liselerden mezun öğretmen

adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t_{(14)}=-.063$   $p>0.05$ ). Tablo 12'deki bulgulara göre öğretmenlik uygulaması dersleri Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını .05 anlamlılık düzeyinde artırmadığı ortaya çıkmıştır.

Örneklem ortalamaları karşılaştırılacak iki ölçümde, örneklem (veri kaynağı) sayısının az olması, ya da sayısı yeterli olsa bile ölçümler arası farkların dağılımdaki anormallikler nedeniyle test koşullarının sağlanamaması veya verilerin en az aralık ölçeğinde olmaması (yani verilerin sıralama ölçeğinde olması) gibi nedenlerle ilişkili (bağımlı) örneklem için t-testi yapılamayabilir. Bu durumda, parametrik olmayan bir test olan (bağımlı) örneklem için t-testinin alternatifi sayılabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testiyle ölçümler arasındaki fark olup olmadığı sınanabilir (Can, 2014 ).

**Tablo 17. Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Ön-Test Son-Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öğrenci Katılımı	Negatif Sıra	6	7.33	44.00	-.910	.363
	Pozitif Sıra	9	8.44	76.00		
	Fark Olmayan	0	-	-		
Öğretim Stratejileri	Negatif Sıra	6	8.00	48.00	-.283	.777
	Pozitif Sıra	8	7.13	57.00		
	Fark Olmayan	1	-	-		
Sınıf Yönetimi	Negatif Sıra	6	9.25	55.50	-.256	.798
	Pozitif Sıra	9	7.17	64.50		
	Fark Olmayan	0	-	-		

$p<0.05$

Tablo 17’de gösterilen bulgulara göre ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $Z = -910$ ,  $p > 0.05$ ). Bu liselerden mezun öğretmen adaylarının “Öğretim Stratejileri” alt boyutundaki ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ( $Z = -.283$ ,  $p > 0.05$ ). Öğretmen adaylarının “Sınıf Yönetimi” alt boyutundaki ön-test ve son-test arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $Z = -.256$ ,  $p > 0.05$ ).

**Tablo 18. Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	6	53.16	8.08	5	-2.148	.084
	Son-Test	6	59.16	7.67	5		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	6	59.83	6.73	5	-.526	.621
	Son-Test	6	61.50	5.99	5		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	6	55.83	7.57	5	-1.138	.307
	Son-Test	6	60.33	5.60	5		

$p < 0.05$

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması derslerinin Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını .05 anlamlılık düzeyinde artırmadığı görülür. Ölçeğin alt boyutlarına göre bakıldığında ise “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(5)} = -2.148$ ,  $p > 0.05$ ). “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t_{(5)} = -.526$ ,  $p > 0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda bu liselerden mezun

öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t_{(5)} = -1.138$ ,  $p > 0.05$ ). Tablo 18’deki bulgulara göre öğretmenlik uygulaması dersleri Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde artırmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 19. Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Ön-Test Son-Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
Öğrenci Katılımı	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00	-2.207	.027
	Fark Olmayan	0	-	-		
	Negatif Sıra	3	3.33	10.00		
Öğretim Stratejileri	Pozitif Sıra	3	3.67	11.00	-.105	.916
	Fark Olmayan	0	-	-		
	Negatif Sıra	3	2.17	6.50		
Sınıf Yönetimi	Pozitif Sıra	3	4.83	14.50	-.843	.399
	Fark Olmayan	0	-	-		
	Negatif Sıra	3	2.17	6.50		

$p < 0.05$

Tablo 19’da gösterilen bulgulara göre ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $Z = -2.207$ ,  $p < 0.05$ ). Bu liselerden mezun öğretmen adaylarının “Öğretim Stratejileri”

alt boyutundaki ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ( $Z = -.105$ ,  $p > 0.05$ ). Öğretmen adaylarının “Sınıf Yönetimi” alt boyutundaki ön-test ve son-test arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $Z = -.843$ ,  $p > 0.05$ ).

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırmalı olarak incelemek için ön-testten alınan puanların ortalaması ile son-testten alınan puanların ortalamasının farkına bakılmıştır. Mezun olunan lise kategorisinde yer alan zihin engelliler öğretmeni aday sayısının 50’den az olmasından dolayı elde edilen ön-test son-test ortalama puan farklarının normallik analizinde Shapiro-Wilk kullanılmıştır. Tablo 20’de ön-test ve son-test ortalama puanları, son-test ve ön-test ortalama puanları farkı, farkın standart sapması ve normallik analizi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 20. Ön-Test ve Son-Test Fark Sonuçlarının Mezun Olunan Liseye Göre Betimleyici İstatistikleri ve Normal Dağılım Analizi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Ön-Test	n	Son-test	Ön-test	Ortalamalar Farkı	ss	S-W
	Son-Test		$\bar{X}$	$\bar{X}$			
Öğrenci Katılımı	Düz Lise	57	56.34	52.22	4.13	9.19	.755
	Meslek Lisesi	15	58.86	56.13	2.73	11.28	.810
	Anadolu Lisesi	6	59.16	53.16	6.00	6.84	.032
Öğretim Stratejileri	Düz Lise	57	58.73	54.78	3.94	8.65	.714
	Meslek Lisesi	15	59.73	59.73	.000	8.17	.247
	Anadolu Lisesi	6	61.50	59.83	1.66	7.76	.756
Sınıf Yönetimi	Düz Lise	57	58.68	52.84	5.84	8.75	.172
	Meslek Lisesi	15	60.06	59.93	.13	8.21	.088
	Anadolu Lisesi	6	60.33	55.83	4.50	9.69	.828

Tablo 20 incelendiğinde ölçeğin bütün alt boyutlarında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının “öğretim stratejileri” alt boyutu haricinde, öğretmen adaylarının mezun olunan lise değişkenine göre son-test puanları ortalamasının ön-test puanları aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Sadece Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının “öğretim stratejileri” alt boyutunda ön-test ile son-test puanlarının aritmetik ortalaması eşit çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının ön-test puanları ortalamalarına mezun olunan lise değişkenine göre bakıldığında, ölçeğin “öğrenci katılımı” ve “sınıf yönetimi” alt boyutlarında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanlarının diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ön-test aritmetik ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin “öğretim stratejileri” alt boyutunda ise Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test puanlarının aritmetik ortalaması diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının ön-test aritmetik ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının son-test ortalamalarına bakıldığında ise Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ortalamasının ölçeğin bütün alt boyutlarında diğer liselerden mezun öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ön-test ve son-test puanları ortalaması farklarına göre; ölçeğin “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında son-test ve ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın en fazla Düz Lise mezunu öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda ise Son-test ve ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın en fazla Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir.

Tablo 20’de gösterilen bulgulara göre “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puanları ortalaması farkının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır ( $P < .05$ ). Bu nedenle farkların karşılaştırılması yapılırken Anadolu Lisesi çıkışlı öğretmen adaylarının öğrenci katılımı alt boyutunda Mann Whitney U testi kullanılması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca araştırma çalışma grubunda yer alan Meslek Lisesi mezunu zihin engelliler öğretmen adaylarının sayısının yetersiz olmasından dolayı ortalamalar farkı karşılaştırılırken Mann Whitney U tekniğinin kullanılmaktadır. Düz Lise mezunu zihin engelliler öğretmen adaylarının ortalamalar farkı karşılaştırılırken öğretmen adaylarının sayısı yeterli olmasına rağmen diğer lise mezunu öğretmen adaylarının sayısı yeterli olmadığı için Mann Whitney U tekniği kullanılmaktadır.

**Tablo 21. Düz Lise ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımı	Düz Lise	57	36.84	2100	408	.78
	Meslek Lisesi	15	35.20	528		
Öğretim Stratejileri	Düz Lise	57	37.99	2165	342	.23
	Meslek Lisesi	15	30.83	462		
Sınıf Yönetimi	Düz Lise	57	39.25	2237	271	.03
	Meslek Lisesi	15	26.07	391		

p<0.05

Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin “Öğrenci Katılımı” ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında; Düz Lise mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine çıkmıştır ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ). Ölçeğin “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda Düz lise mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Fark Düz Lise mezunu öğretmenler lehinedir.

**Tablo 22. Düz Lise ve Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımı	Düz Lise	57	31.66	1804	151	.65
	Anadolu Lisesi	6	35.25	211		
Öğretim Stratejileri	Düz Lise	57	35.52	1853	141	.49
	Anadolu Lisesi	6	27.08	162		
Sınıf Yönetimi	Düz Lise	57	32.27	1839	155	.72
	Anadolu Lisesi	6	29.42	176		

p<0.05

Tablo 22’deki bulgulara göre yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre Düz Lise mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı ile Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine çıkmıştır ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 21 ve Tablo 22’de gösterildiği gibi Düz Lise mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mezun olunan liseye göre farklar karşılaştırıldığında son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı, “Öğrenci Katılımı “ ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine gerçekleşmiş iken, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır.

Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlik uygulaması dersleri, Düz Lise mezunu zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi daha fazla daha fazladır denilemez. Öğretmenlik uygulaması dersleri, mezun olunan liseye göre zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.



Alabay (2006), araştırmasında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının fene yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin, mezun oldukları lise türüyle anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kurt ve Ekici (2012), araştırmalarında biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeylerinin mezun oldukları lise türü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler. Üstüner, vd. (2009), Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarına yönelik araştırmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Çınar (2010), Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırması sonucunda mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüm faktörlere yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öksüz ve Coşkun (2012), öğretmenlik uygulaması derslerinin meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini daha fazla etkilediğini tespit etmişlerdir.

## BÖLÜM V

### 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1.Sonuç

2014-2015 Eğitim yılında KKTC’nde Öğretmenlik Uygulaması dersinin, bu dersi alan Zihin Engelliler Sınıf Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılama düzeylerine etkisine yönelik yapılan çalışma ile elde edilen veriler aracılığıyla elde sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının;

- %55.6’sı kadınlardan %44,4’ü erkeklerden oluşmaktadır,
- %60.5’i TC uyruklu %39,5’i KKTC uyrukludur,
- %70’i Düz Lise, %18’i Meslek Lisesi, %7’si Anadolu Lisesi, %1’i Anadolu Öğretmen Lisesi, %2’si Diğer lise türlerinden mezun olmuşlardır.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” boyutlarında öğretmen adaylarının, yapılan ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini yükselttiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri “Öğrenci Katılımı” ve “Sınıf Yönetimi” boyutlarında, kadın öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda ise ön-test puanları ile son-test puanları arasında .05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” boyutlarında, erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları

arasında son-test lehine .05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir..

Ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalamaları farkının kadın öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalaması farkından daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci katılımı öz-yeterliliği ve öğretim stratejileri öz yeterliliği ve sınıf yönetimi öz-yeterliliği üzerindeki etkisi, cinsiyete göre anlamlı ölçüde değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin, erkek zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini kadın öğretmen adaylarına göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklı geliştirmedeği tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” boyutlarında, TC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersleri “Öğrenci Katılımı” ve “Öğretim Stratejileri” boyutlarında, KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine .05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda ise ön-test puanları ile son-test puanları arasında .05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında TC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalamaları farkının KKTC uyruklu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalaması farkından daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci katılımı öz-yeterliliği ve öğretim stratejileri öz yeterliliği ve sınıf yönetimi öz-yeterliliği üzerindeki etkisinin, uyuşma göre anlamlı ölçüde değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin, TC uyruklu zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini KKTC uyruklu öğretmen adaylarına göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklı geliştirmedeği tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini mezun olunan lise türüne göre karşılaştırmalı şekilde analiz etmek için ön-test ve son-test ortalamaları farkı alınmıştır. Alınan farklar Mann Whitney-U testleri ile .05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyinin en düşük düzeyde artırdığı bulunmuştur. Mezun olunan liseye göre farklar karşılaştırıldığında son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı, “Öğrenci Katılımı “ ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine gerçekleşmiş iken, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersleri, mezun olunan liseye göre zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

## 5.2.Öneriler

### Araştırmacılara Öneriler

Öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla artırması öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırılması için nitel araştırma deseni kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında öz-yeterliliklerini daha fazla artırması için nitel araştırma deseni kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın çalışma grubu KKTC Lefkoşa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi, Gazimağusa Özel Eğitim ve İş Eğitim Merkezi ve Özel Algım Rehabilitasyon Merkezi'nde staj yapan öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Daha geniş çalışma grubu ile çalışma yürütülebilir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyinin en düşük düzeyde artırdığı bulunmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersinin Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla artırmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

## **Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve Üniversitelere Öneriler**

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri daha üst düzeyde artırması için; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, etkili öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerle olan iletişim konularında ders içeriklerinin zenginleştirilmesi sağlanabilir. Bu konularda başarılı yetişen öğretmenler ileride yaşanabilecek sıkıntıların önüne geçebilirler.

Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretmen adayları için daha verimli ve etkili olabilmesi ve sürecin daha nitelikli ilerleyebilmesi için yeterli sayıda staj gözlem öğretmeni görevlendirilebilir. Ayrıca stajyer öğrencilere bağımsız uygulama alanları sunularak öğretmen adaylarının öz-yeterlilik ve mesleki ve gelişmelerine katkı sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). <http://orgm.meb.gov.tr/>. 1 5, 2015 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf) adresinden alındı
- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Akbaş A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçamete, A. G. (2010). Özel eğitime başlangıç. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 46). Ankara : Kök Yayıncılık.
- Akkuş, N. (2007). *Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000 - m.s. 2012*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma ( Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.

- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aşkar, P ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.
- Atatürk Öğretmen Akademisi, (2015, 5 24). <http://www.aoa.edu.tr/page.aspx?id=125>. Atatürk Öğretmen Akademisi: <http://www.aoa.edu.tr/page.aspx?id=125> adresinden alındı
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117– 148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. in v.s. ramachaudran (Ed), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic; Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187–206.
- Baskan G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(16), 25.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çakmak, H. (2007). *Kıbrıs'ta özel eğitim*. Lefkoşa: Baskı: Recep Karakaş.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H., 2005. Development and validation of Turkish version of teachers sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1) 35-46.
- Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çoban, T. A. ve Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarımı sürecinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Çuhadar, C., ve Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik öz yeterlilik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 199-210.



- DDK, T. C. (2009). *Denetleme Raporu*. Ankara: T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu. 5 24, 2015 tarihinde <http://www.tccb.gov.tr/ddk/ddk30.pdf> adresinden alındı.
- Deaver, J. (2005). A Model of collaborative consultation to raise teacher self-efficacy. ph.d, university of colorado at denver. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3184197. ISBN: 0542255308. s. 1-203.
- Enochs L. ve Riggs I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale, *School Science and Mathematics*. 90(8), 694-706.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’ de zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Special needs education in Europe: Thematic publication. Retrieved August 28, 2013, from, [www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sne\\_eu\\_ope\\_endoc](http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sne_eu_ope_endoc).
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.

- Gülev, D. (2008). *Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki kavram yanılgıları, biyoloji öğretimine yönelik özyeterlik inançları ve tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, B ve Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 15-32.
- Gürsel, O. (2007). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, AÖF yayınları.
- <http://ozelegitimverehabilitasyon.com/>.(2015,7,20).<http://ozelegitimverehabilitasyon.com/>:<http://ozelegitimverehabilitasyon.com/index.php/diger-haberler/423-bakanligimizin-ozurlu-bireylerin-egitimi-politikasi-adresinden-alindi>.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*, Kesit Tanıtım Ltd. Şti.
- Kahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karabulut, A., ve Yıkmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*(2).
- Karadeniz, C. (2005). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 63-69.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A., B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.16(11), 442-455.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayış, A. (2005). Güvenilirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (s. 405). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kejing, Liu, D. (2004). A comparison of american and chinese teacher education candidates: reasons for becoming teachers and teaching self-efficacy beliefs Indiana University of Pennsylvania. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3133931. s. 1-180.
- KKTC Öğretmenler Yasası. (1985). *Öğretmenler yasası*. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Kamu Hizmeti Komisyonu Başkanlığı: [http://www.khk.kamunet.net/docs/ogr\\_2009/25-1985.pdf](http://www.khk.kamunet.net/docs/ogr_2009/25-1985.pdf) adresinden alındı
- Kulaksızoğlu, A.(2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon.
- Kurbanoglu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*. 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2012). Sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4).
- Küçük, M., Altun, E. ve Paliç, G. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-2.
- Lancaster, J. ve Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.

- MEB, (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge, *Tebliğler Dergisi*, 2493.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2006). Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetleri. Ankara. 1 13, 2015 tarihinde [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/07/19/967821/dosyalar/2013\\_02/11021225\\_egtsl\\_deg\\_tan.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/07/19/967821/dosyalar/2013_02/11021225_egtsl_deg_tan.pdf) adresinden alındı
- MEB, (2008a). Milli eğitim bakanlığı öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <http://www.otmg.meb.gov.tr/Yetgenel.html#> (2015, Mayıs 25).
- MEB. (2008b). *Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlilikleri görme/işitme/zihinsel engelli öğrenciler için gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenlerin özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- MEGEP. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi zihinsel engelliler. *çocuk gelişimi ve eğitimi zihinsel engelliler*. Ankara. 1 13, 2015 tarihinde [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf) adresinden alındı.
- MEGEP. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde temel ilkeler. Ankara. 3 2, 2015 tarihinde [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf) adresinden alındı.
- MEGEP. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi kaynaştırma eğitimi. Ankara. 1 11, 2015 tarihinde [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf) adresinden alındı.
- Meijer, W. ve Foster S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22 (3) 378–385.

- Moseley, C., Utley, J. (2006). The effect of an integrated science and mathematics content-based course on science and mathematics teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Education*, 18(28), 1-12.
- Mulholland, J. Ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
- Nartgün, Ş. S. (2007). Özel eğitim öğrencilerinin istihdam beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 153–172.
- Nuri, C. (2014). *Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin, tükenmişlik, öz yeterlik ve duygu durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Otacıoğlu, S. G., (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi ı uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının özetkililik-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 131-155.
- Önen, F. ve Kaygısız, G. M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 6-8. dönemler arasındaki fen öğretime yönelik öz yeterlik inançları ve bu inanca ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2435-2453.
- Önen, F. ve Öztuna A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik duygusunun belirlenmesi. *İstek Vakfı Okulları 1. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*. İstanbul.
- Özabacı, N. (2004). Sınıfta sorunlu ve özel öğrencilerin yönetimi. (Ed: Şişman, M.ve Turan, S. ). *Sınıf Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 277-306.
- Özder, H., Koneduralı, G. ve Zeki C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özen, A., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 185-200.
- Öztürk, F. Z. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, M. F., (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. [Online]. Available: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F., Miller, D. M. (1994). Role of self efficacy and self concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis, *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Podell, D. ve Sodak L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Sands, M. ve Özçelik, D. A. (1997). *Okullarda uygulama çalışmaları ortaöğretim*. Ankara: Ajans-Türk Basımevi.

- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 121-143.
- Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 207–231.
- Siegle, Del, Betsy D. McCoach. 2007. Increasing student mathematics selfefficacy through teacher training. *The Journal of Secondary Gifted Education*. c. 18(2), 278-331.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (s. 215-217). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şen, M. (2013). *Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kaygı düzeyleri ile bilgisayar öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, İstanbul.
- Talim ve Terbiye Dairesi. (2005). *Kıbrıs türk eğitim sistemi*. Lefkoşa: Devlet Basımevi.
- T.C.Kalkınma Bakanlığı. (2013, Ankara). Eğitim. *Onuncu kalkınma planı 2014-2018*.
- Türk Dil Kurumu. (2015, 7 14). <http://www.tdk.gov.tr/>. T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurmu : <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Tohum Otizm Vakfı Raporu. (2010). Türkiye’de otizm spektrum bozuklukları ve özel eğitim. [http://tohumotizm.org.tr/sites/default/files/kcfinder/files/Turkiyede%200otizm%20Spktrum%20Bozukluklari%20ve%20Ozel%20Egitim%20\(Haziran%202010%20\).pdf](http://tohumotizm.org.tr/sites/default/files/kcfinder/files/Turkiyede%200otizm%20Spktrum%20Bozukluklari%20ve%20Ozel%20Egitim%20(Haziran%202010%20).pdf) adresinden 25 Haziran 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk-Hoy .2001. "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct". 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk-Hoy .2007. "The differential antecedents of self-efficacy of novice teachers and experienced teachers". *Teaching and Teacher Education*, 23,6,944-956
- Tuna, S. (2012). *Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Umay, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz yeterlik algısına etkisi. *V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, 16-18 Eylül 2002*. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, 1-330.
- Ünlü, H. ve Güven Karahan, B. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 125-134.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:1 Sayı:2
- Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17),1-16.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Vuran, S., Ergenekon, Y. ve Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretimi elemanı yetiştirme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295.



- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 3, 355-364.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39), 36-58.
- Yenilmez, K. ve Turgut, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 253-258.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- YÖK, (1998). Fakülte okul işbirliği, Ankara.
- YÖK, (2005). *Türk eğitim sisteminin bugünkü durumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YÖK. (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- YÖK, (2007b). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- YÖK. (2015, 8 15). *Yök denklik birimi*. Yüksek öğretim kurulu: <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/kktc-denklik-islemleri> adresinden alındı.
- Yüksel, K. (2010). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Woolfolk, Anita-Hoy, Rhonda Burke Sphero. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teacher and Teaching Education*, (21), 343-356.

Zencirci, D. E. (2008). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz-yeterli algısı üzerindeki yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zimmerman, B. J. (2000). 'Self-efficacy: An essential motive to learn.'*Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

## EKLER

### Ek A. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği

#### ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

##### Değerli Özel Eğitim Öğretmen Adayı

Bu ölçek yüksek lisans tez çalışmam için hazırlanmıştır. Bu ölçek sizin öğretmenlik yeteneğinizi ölçmeye yönelik olarak **hazırlanmamıştır**. İfadelerde belirtilen özelliğe ne kadar sahip olduğunuzu, yan tarafta verilen 1 – 9 ‘a kadar olan derecelere işaretleyiniz. Vereceğiniz içten cevaplar çalışmanın bilimsel niteliğini arttıracığından çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür eder kutsal bir görev olan öğretmenlik mesleğinde başarılar dilerim.

Sayın Aydın  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Dr. Mukaddes Sakallı Demirok  
Tez Danışmanı

Yaşınız : .....

Cinsiyetiniz : Kadın :  Erkek :

Uyruğunuz : TC :  KKTC :

Bölümünüz : .....

Mezun Olduğunuz Lise :

Düz Lise :

Meslek Lisesi :

Anadolu Lisesi :

Anadolu Öğretmen Lisesi :

Diğer : .....

**Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)**

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ									
	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

## Ek B. Ölçek Kullanım İzni

Kimden: **Yesim Capa** (capa@metu.edu.tr)  
 Gönderme tarihi: 24 Ekim 2014 Cuma 11:19:35  
 Kime: sayin aydin (sayin\_aydin@hotmail.com)

Su linkten indirebilirsiniz:

<http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/turkishtses>

Yesim Capa Aydin

Quoting sayin aydin <sayin\_aydin@hotmail.com>:

> Saygıdeğer Hocam ilk önce duyarlılığınız ve ilginiz için çok teşekkür ederim.  
 > Hocam tezde kullanmama izin verdiğiniz Öğretmenlik Özyeterlilik  
 > Ölçeğininin tam formatına nasıl ulaşabilirim. Yardımınızdan dolayı  
 > şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla iyi çalışmalar.

>

>> Date: Fri, 24 Oct 2014 08:45:53 +0300

>> From: capa@metu.edu.tr

>> To: sayin\_aydin@hotmail.com

>> Subject: Re: TEZ ÇALIŞMASI

>>

>> Merhaba,

>>

>> Öğretmenlik Özyeterlilik Ölçeğini tez çalışmanızda kullanmanızın hiçbir

>> sakıncası yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

>>

>> Yesim Capa Aydin

>>

>>

>> Quoting sayin aydin <sayin\_aydin@hotmail.com>:

>>

>> >